PHAN TRỌNG NGỌ (Chủ biên) – LÊ MINH NGUYỆT

GIÁO TRÌNH
CÁC LÍ THUYẾT PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI





NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

PHAN TRỌNG NGỌ (Chủ biên) – LÊ MINH NGUYỆT

GIÁO TRÌNH

CÁC LÍ THUYẾT PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

(Dùng cho học viên Sau đại học)

(In lần thứ hai)

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM



UNIVERSITY OF EDUCATION PUBLISHING HOUSE

GIÁO TRÌNH CÁC LÍ THUYẾT PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

Phan Trọng Ngọ (Chủ biên) – Lê Minh Nguyệt

Sách được xuất bản theo chỉ đạo biên soạn của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
phục vụ công tác đào tạo.

*Chúng tôi luôn mong muốn nhận được những ý kiến đóng góp của quý vị độc giả
để sách ngày càng hoàn thiện hơn. Mọi góp ý về sách, liên hệ về bản thảo và dịch vụ bản quyền
xin vui lòng gửi về địa chỉ email: kehoach@nxbdhsp.edu.vn*

Mã số sách tiêu chuẩn quốc tế: ISBN 978-604-54-2738-5

MỤC LỤC

LỜI NÓI ĐẦU

Khoa học khẳng định sự phát triển của mình bằng các học thuyết. Toán học sở dĩ khẳng định được mình là nhờ những định lí đã được hình thức hoá; Thiên văn học hiện đại được mọi người biết đến nhờ các học thuyết của Copernicus, Newton...; Vật lí học hiện đại phân biệt với Vật lí học cổ điển nhờ thuyết Tương đối của Einstein và thuyết Cơ lượng tử... Cũng như mọi khoa học khác, Tâm lí học trở thành khoa học ngày càng vững mạnh là nhờ các học thuyết của mình. Thậm chí, trong hệ thống khoa học, có học thuyết tâm lí được sánh ngang với thuyết Thiên văn của Copernicus, thuyết Tiến hoá muôn loài của Darwin. Qua thử thách của thời gian, nhiều học thuyết tâm lí đã được kiểm chứng, trở thành tri thức cơ bản của nhân loại, cần được truyền bá rộng rãi trong trường học và trong xã hội giống như các học thuyết lớn của nhiều lĩnh vực khoa học khác.

Trên thực tế, từ lâu, các lí thuyết phát triển tâm lí người đã trở thành học phần bắt buộc trong chương trình đào tạo Thạc sĩ ngành Tâm lí học của nhiều cơ sở đào tạo ở nước ta. Ngoài ra, các lí thuyết còn được đề cập ở mức độ khác nhau trong các chương trình đào tạo giáo viên, cán bộ sức khoẻ, hoạt động xã hội, quản lí nhân sự, văn học nghệ thuật... Nhu cầu hiểu biết các lí thuyết phát triển tâm lí người trở thành phổ biến, mang tính xã hội. Trong khi đó, các tài liệu học tập và nghiên cứu về các lí thuyết phát triển tâm lí người còn rất hạn chế, ngoại trừ một vài chuyên khảo và tài liệu về lịch sử tâm lí học. Điều này gây khó khăn không nhỏ đối với nhà nghiên cứu, giảng viên, học viên, sinh viên trong nghiên cứu và học tập lĩnh vực này. Từ thực tiễn trên, chúng tôi tổ chức biên soạn giáo trình ***Các lí thuyết phát triển tâm lí người.***

Từ khi là khoa học độc lập đến nay, Tâm lí học đã hình thành nhiều hệ thống lí thuyết đan xen vào nhau, phản ánh nhiều góc độ khác nhau về bản chất và sự phát triển tâm lí cá nhân. Trong số đó, có những lí thuyết rất đồ sộ, là trụ cột,

là cứu cánh của Tâm lí học. Trong khuôn khổ của giáo trình, không thể đề cập hết các lí thuyết hiện có, chỉ giới hạn bốn hệ thống phổ biến: *Tâm lí học phát sinh nhận thức, Tâm lí học phân tâm, Tâm lí học hành vi* và *Tâm lí học hoạt động.* Đây là những hệ thống lí thuyết trụ cột và hiện đại trong hệ thống Tâm lí học thế kỉ XX, đặc biệt trong lĩnh vực Tâm lí học phát triển. Nếu thiếu một trong bốn hệ thống này thì bức tranh về sự phát triển tâm lí người sẽ bị méo mó, phiến diện và không sâu sắc. Vì vậy, bất kì ai, muốn học tập và nghiên cứu về sự phát triển tâm lí người "buộc" phải hiểu các lí thuyết trên.

Điểm nổi bật là mỗi hệ thống lí thuyết được đề cập trong giáo trình có cách tiếp cận đối tượng và phương pháp luận nghiên cứu riêng. Vì vậy, nếu quy chiếu từng hệ thống lí thuyết với những vấn đề bản chất của sự phát triển người sẽ dễ cảm nhận về sự phiến diện, cực đoan của hệ thống lí thuyết đó. Nhưng với tư duy hiện đại – tư duy hệ thống, nhìn toàn cảnh các hệ thống lí thuyết trong một tổng thể, ta sẽ có bức tranh đa diện, đầy thú vị về sự phát triển tâm lí cá nhân, do các lí thuyết đó mang lại. Vì vậy, ngoài việc đề cập tới các lí thuyết, giáo trình dành chương mở đầu có tính đặt vấn đề cho việc nghiên cứu, học tập và ứng dụng các lí thuyết, phù hợp với tri thức khoa học hiện đại.

Cấu trúc của giáo trình gồm bảy chương:

Chương 1: Những vấn đề chung khi nghiên cứu các lí thuyết phát triển tâm lí người. Trong đó đề cập tới những vấn đề cơ bản trong nghiên cứu sự phát triển tâm lí người; định dạng một lí thuyết khoa học và lí thuyết về sự phát triển tâm lí cá nhân; cách tiếp cận nghiên cứu, ứng dụng các lí thuyết phát triển tâm lí cá nhân trong bối cảnh tiến hoá của tri thức khoa học.

Chương 2: Thuyết Phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget. Đề cập tới các nghiên cứu đồ sộ và lí luận của nhà bác học J. Piaget về lĩnh vực rất chuyên sâu: Sự phát triển các cấu trúc nhận thức và thao tác trí tuệ của trẻ em từ sơ sinh đến trưởng thành.

Chương 3: Thuyết Phân tâm. Đề cập tới lĩnh vực nghiên cứu rất đặc thù của một trong những nhà bác học vĩ đại nhất của Tâm lí học: S. Freud, về năng lượng vô thức của cá nhân, sự đầu tư của nó trong quá trình hoạt động và phát triển của cá nhân. Đồng thời, cũng để cập tới một lí thuyết mang tính ôn hoà hơn về sự phát triển tâm lí xã hội: Lí thuyết của Erik Erikson.

Chương 4: Thuyết Hành vi. Để cập tới bối cảnh ra đời của Tâm lí học hành vi; những luận điểm cơ bản của Tâm lí học hành vi cổ điển của J. Watson và lí thuyết của các nhà tâm lí học hành vi sau này: E.C. Tolman, B.F. Skinner và A. Bandura.

Chương 5, chương 6, chương 7 để cập tới lí thuyết của các nhà tâm lí học Nga cùng theo quan điểm tiếp cận: *Nghiên cứu sự phát sinh, phát triển hoạt động của cá nhân,* nghiên cứu cuộc sống thực và hoàn cảnh thực của cá nhân để hình thành và phát triển tâm lí của họ. Từ đó hình thành hệ thống Tâm lí học hoạt động. Nhà bác học vĩ đại L.X. Vưgotxki với tư cách là người lĩnh xướng, đặt ra vấn đề về đối tượng và phương pháp luận, phương pháp nghiên cứu tâm lí học phát triển theo hướng mới, còn A.N. Leonchev, B. Lomov và P.Ia. Galperin và các nhà tâm lí học khác đã phát triển, hoàn thiện các ý tưởng của hệ thống tâm lí học này.

Do tính chất của giáo trình cũng như quy mô đồ sộ về lí luận và khả năng ứng dụng của các lí thuyết tâm lí học được đề cập, nên giáo trình chủ yếu tập trung phản ánh những nội dung chính của các lí thuyết, còn thực tế và khả năng ứng dụng lí thuyết này tuỳ theo điều kiện cụ thể của mỗi người. Vì vậy, đây là vấn đề "bỏ ngỏ" trong giáo trình, dành cho người đọc.

Cuốn sách được hoàn thành có sự góp ý, trao đổi của GS.TS. Vũ Dũng, GS.TS. Trần Hữu Luyến, PGS.TS. Nguyễn Đức Sơn, TS. Hoàng Trung Học, các nhà khoa học, giảng viên và học viên chuyên ngành Tâm lí học. Chúng tôi xin chân thành cảm ơn những đóng góp quý báu đó.

Giáo trình được biên soạn trên cơ sở kinh nghiệm nhiều năm nghiên cứu, giảng dạy và vận dụng các lí thuyết phát triển tâm lí người cho nhiều đối tượng,

trên nhiều lĩnh vực khác nhau. Tuy nhiên, các lí thuyết tâm lí học được đề cập trong tài liệu này có quá trình hình thành và phát triển qua nhiều thập kỉ, là kết tinh tâm huyết và trí tuệ của nhiều thế hệ các nhà bác học vĩ đại. Ngay trong mỗi học thuyết, không phải là sự thống nhất đơn tuyến của các công trình nghiên cứu kế tiếp nhau, mà là một hệ thống nhiều cành nhánh phong phú và sâu sắc. Chỉ riêng việc nghiên cứu từng lí thuyết thành phần đó cũng là công việc to lớn, cần có sự hợp lực của nhiều người, trong thời gian dài. Do vấn đề đặt ra khá rộng và phức tạp, nên dù chúng tôi đã rất cố gắng, song chắc chắn khó tránh khỏi những thiếu sót nhất định. Vì vậy, rất mong nhận được sự góp ý của độc giả để cuốn sách có thể được hoàn thiện hơn khi tái bản.

Các tác giả

Chương 1

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG KHI NGHIÊN CỨU CÁC LÍ THUYẾT PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

Nội dung giáo trình đề cập tới *các lí thuyết về sự phát triển tâm lí cá nhân* trong Tâm lí học. Mỗi lí thuyết có cách tiếp cận riêng đến đối tượng, có lịch sử phát triển và hệ thống lí luận riêng, thậm chí ngược nhau. Vì vậy, để có cái nhìn tổng thể về những nội dung chính của mỗi lí thuyết và của cả hệ thống, chương này sẽ bàn tới những vấn đề mà mọi lí thuyết tâm lí học đều phải ít nhiều đối mặt và giải quyết.

Phần đầu của chương giới hạn những vấn đề về con người, sự phát triển tâm lí người; cơ chế phát triển tâm lí người và các yếu tố tác động tới quá trình phát triển và các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân... Đây là những vấn đề cơ bản trong tâm lí học phát triển và cũng là những vấn đề các lí thuyết phát triển tâm lí người quan tâm.

Phần tiếp theo đề cập tới khung chung về một lí thuyết khoa học, làm cơ sở để xác nhận một lí thuyết trong tâm lí học; khái quát bức tranh tổng thể về các lí thuyết tâm lí học hiện nay. Kể từ khi ra đời với tư cách là khoa học độc lập, tâm lí học nói chung, Tâm lí học phát triển nói riêng đã có hệ thống lí thuyết đa dạng, phong phú. Vì vậy, cần thiết phải nhìn nhận những vấn đề chung để rút ra và phân tích các lí thuyết tiêu biểu. Qua đó, ta sẽ thấy tại sao giáo trình lại đề cập tới bốn hệ thống lí thuyết của Tâm lí học phát triển: thuyết Phát sinh nhận thức của J. Piaget; thuyết Phân tâm; thuyết Hành vi và *các lí thuyết* trong hệ thống Tâm lí học hoạt động.

Phần cuối của chương đề cập tới cách nhìn nhận, đánh giá và vận dụng các lí thuyết phát triển tâm lí người theo sự phát triển của nhận thức khoa học hiện đại, tức là theo *tiếp cận tư duy hệ thống*. Do mỗi lí thuyết được ra đời trong bối cảnh lịch sử nhất định, có lịch sử phát triển và có đời sống riêng. Trong đó, hầu hết

chịu tác động của khung mẫu tư duy cơ giới, phổ biến trước những năm 50 của thế kỉ XX. Ngày nay, do sự phát triển của tri thức khoa học, đang phổ biến khung mẫu tư duy hệ thống và tư duy hỗn độn. Vì vậy, việc nghiên cứu và ứng dụng các lí thuyết phát triển tâm lí người cần tiếp cận theo quan điểm hệ thống, tạo ra sự tương tác giữa các lí thuyết, khi đó chúng ta sẽ có được bức tranh toàn cảnh, đầy đủ và sâu sắc về sự phát triển tâm lí người.

1.1. Những vấn đề cơ bản trong nghiên cứu sự phát triển tâm lí cá nhân

1.1.1. Quan niệm về con người

Vấn đề đầu tiên của tâm lí học và cũng là vấn đề được các lí thuyết gia quan tâm hàng đầu là quan niệm về con người. Có thể nói, quan niệm về con người là *tiền đề* để giải quyết các vấn đề còn lại về sự phát triển tâm lí người. Quan niệm về con người như thế nào sẽ chi phối toàn bộ tiến trình giải thích về sự phát triển, về động lực, cơ chế, quy luật phát triển tâm lí cá nhân và các yếu tố tác động tới quá trình phát triển. Điều này giải thích vì sao các triết gia, các nhà tâm lí học, khi bàn tới các vấn đề về tâm lí con người đều bắt đầu từ câu hỏi: *Bản chất con người là gì?*

Mặt khác, quan niệm về con người phụ thuộc vào nguồn gốc được đào tạo, môi trường hoạt động của mỗi lí thuyết gia, đặc biệt là quan điểm triết học của họ. Trong lịch sử tâm lí học, có thể khái quát ba cách tiếp cận vấn đề con người sau đây.

1.1.1.1. Quan niệm sinh học – tiến hoá về con người

Các nhà lí luận tâm lí học xuất phát từ *quan niệm sinh học – tiến hoá* phần lớn đều ít nhiều làm việc trong các lĩnh vực khoa học tự nhiên, sinh học, tiến hoá và chịu ảnh hưởng mạnh của triết học tự nhiên. Họ thường coi *con người là một sinh vật hữu cơ*. Con người được hiểu là một hệ thống sống, có mục tiêu, năng động, có tổ chức và luôn biến đổi. Theo họ, *các lực lượng bản chất của con người* như nhu cầu, năng lượng sống, hành vi ứng xử trong quan hệ với môi trường đều là những *lực lượng tự nhiên của con người,* chúng mang tính người với tư cách là các đặc trưng của loài người trong hệ thống sinh giới. Các đặc trưng này được hình thành và biến đổi do sự tương tác giữa cá thể với các điều kiện sống xung quanh.

Do quan niệm con người là một sinh vật hữu cơ, nên những vấn đề cơ bản về sự phát triển người đều được giải thích theo các *quy luật sinh học*. Thực chất của sự phát triển *là quá trình thay đổi của cá thể để thích nghi với sự thay đổi của môi trường sống*. *Động lực* thúc đẩy con người hành động và phát triển có nguồn gốc *từ nhu cầu bên trong cơ thể* nhằm khắc phục sự hẫng hụt, mất cân bằng giữa cơ thể với sự thay đổi của môi trường. Sự phát triển gắn liền với *sự trưởng thành* và *thành thục của cơ thể*, còn sự tác động của các yếu tố từ bên ngoài chỉ đóng vai trò điều kiện khách quan. Các lí thuyết gia theo quan điểm sinh học đề cao *vai trò của tuổi thơ đối với các giai đoạn phát triển về sau*. Theo họ, những năm đầu có ý nghĩa quyết định sự phát triển của cả cuộc đời cá nhân.

Quan điểm sinh học nhấn mạnh *sức mạnh bên trong* của con người và đã vạch ra *cơ chế của sự phát triển là sự tương tác tích cực giữa cá thể với môi trường sống* để tạo ra sự cân bằng của cá thể đó. Quan niệm tự nhiên về con người đề cao tính chủ động, tích cực của cá nhân trước môi trường sống.

1.1.1.2. Quan niệm máy móc, cơ học về con người

Quan niệm máy móc, cơ học về con người trong tâm lí học chịu ảnh hưởng mạnh mẽ của tư duy vật lí học của I. Newton[1] và triết học duy cảm của John Locke[2]. Theo các lí thuyết gia cơ học, con người được coi là hệ thống máy móc hoàn bị, có khả năng ứng xử linh hoạt đối với kích thích của môi trường. Con người là "bản sao" của một hệ thống khác – hệ thống xã hội, từ bên ngoài, là sản phẩm của các yếu tố nhập từ bên ngoài. Trong đó, các kích thích của môi trường

[1] Isaac Newton (1642 – 1727): Nhà vật lí học vĩ đại người Anh, người đã phát hiện định luật vạn vật hấp dẫn của vũ trụ. Theo đó, mọi vật trong vũ trụ đều hấp dẫn lẫn nhau. Thế giới vật chất được điều hành bởi các luật vật lí, không có ngoại lệ cho các quy luật này. I. Newton theo quan điểm quyết định luận máy móc.

[2] John Locke (1632 – 1704): Nhà triết học duy cảm lỗi lạc người Anh. John Locke chống lại các ý tưởng về bẩm sinh trong sự phát triển tâm lí người. Theo John Locke, sự phát triển con người là kết quả của quá trình tích luỹ các kinh nghiệm của cá nhân. Nguyên lí nổi tiếng của John Locke là "*Trẻ em như một tấm bảng sạch*" với câu nói nổi tiếng: *"Giả sử chúng ta coi trí khôn như một tờ giấy trắng, không in một chữ nào. Làm thế nào nó được chứa đầy?... Do đâu nó có tất cả các chất liệu của lí trí và nhận thức? Tôi trả lời bằng một từ mà thôi: Kinh nghiệm*".

được coi là áp lực tác động vào cá thể, gây ra các phản ứng tương ứng. Vì vậy, có thể kiểm soát và chủ động hình thành các phản ứng cho mọi đứa trẻ, nếu kiểm soát và điều khiển được các yếu tố bên ngoài, bất luận những yếu tố bên trong của nó như thế nào.

Các nhà tâm lí học theo quan niệm máy móc coi *sự phát triển là sự hình thành các hành vi của cá nhân*, là kết quả *sự học* của trẻ trong cuộc sống hằng ngày. Đặc trưng của sự phát triển là quá trình *tăng dần số lượng và tính chất phức tạp của các hành vi học được*. Hệ quả là đến tuổi trưởng thành, cá thể (người và động vật) có số lượng phản ứng nhiều hơn, phức tạp hơn so với khi mới sinh. Sự khác nhau giữa cá nhân này với cá nhân khác được xác định bởi hệ thống hành vi học được, thông qua việc đáp ứng các kích thích của môi trường. Trong quá trình hình thành các hành vi đó, cá thể thường bị động, đối phó với các kích thích của môi trường và phụ thuộc vào nó. Các nhà tâm lí học theo quan điểm cơ học thường ví trẻ em như "tờ giấy trắng", như "cục bột", là nguyên liệu để bố mẹ và xã hội nhào nặn theo ý của mình. Vì vậy, mục tiêu chủ yếu mà các nhà tâm lí học này theo đuổi là *các mô hình dạy học*, nhằm tác động một cách tối ưu đến hành vi của trẻ em, còn các yếu tố khác như động lực của sự phát triển, các quy luật, các giai đoạn phát triển và tính chủ thể của trẻ thường ít được quan tâm.

1.1.1.3. Quan niệm hoạt động về con người

Các nhà tâm lí học hoạt động cho rằng, *về phương diện tự nhiên, con người là một thực thể sinh học,* chịu sự chi phối của các quy luật sinh học và là sản phẩm lịch sử tiến hoá lâu dài của sinh giới. Tuy nhiên, do sự tiến bộ của khoa học và của xã hội, ngày nay con người đang *từng bước thay thế tự nhiên sản xuất ra thực thể sinh học của chính mình* theo đúng nghĩa đen của nó. Điều này dẫn đến thực tế là *con người sinh vật* cũng như những quy luật tự nhiên chi phối con người như trước đây, không còn hoàn toàn do tự nhiên, mà dần dần do *chính con người tạo ra* và *kiểm soát.*

Mặt khác, các yếu tố văn hoá – xã hội, nói chung là môi trường xã hội, không phải cái gì đó hoàn toàn khách quan, có trước và đối lập với con người, áp đặt lên

con người, mà là *các sản vật do con người sáng tạo ra,* đó chính là các mối quan hệ giữa con người với con người đang sống và hoạt động. Xã hội và sự tồn tại có tính lịch sử của xã hội là do chính con người tạo ra.

Theo những người tiếp cận từ góc độ hoạt động, xét cả về phương diện sinh học và phương diện xã hội đều cho thấy con người không phải là một thực thể tự nhiên theo nghĩa thuần khiết của nó, cũng không phải là sản phẩm thụ động của xã hội. *Con người là một thực thể tự sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động và tương tác xã hội.*

Như vậy, các lí thuyết gia về hoạt động nhấn mạnh *sức mạnh bên trong* của con người như các nhà lí luận theo quan điểm tự nhiên. Nhưng không phải là sức mạnh tự nhiên, gắn với cơ thể, mà là sức mạnh của chủ thể, của tính tích cực cá nhân trước môi trường sống.

1.1.2. Sự phát triển tâm lí người

Sự phát triển tâm lí người là vấn đề trung tâm của Tâm lí học phát triển và của các lí thuyết phát triển tâm lí người. Câu hỏi đặt ra là phát triển tâm lí người là phát triển cái gì?

Từ cách tiếp cận về con người dẫn đến cách hiểu về sự phát triển tâm lí người. Có ba phương án được xây dựng trong các lí thuyết phát triển người khi giải quyết vấn đề phát triển tâm lí cá nhân.

1.1.2.1. Phát triển tâm lí người là phát triển các yếu tố tâm lí, ý thức bên trong của mỗi cá nhân

Ngay từ khi mới ra đời và trở thành khoa học độc lập, Tâm lí học đã coi tâm lí, ý thức cá nhân là đối tượng nghiên cứu. Vì vậy, sự phát triển tâm lí cá nhân là sự phát triển các yếu tố thuộc về tâm lí, ý thức cá nhân. Từ những chức năng tâm lí gắn với cơ thể như cảm giác, hình ảnh tri giác, cảm xúc đến các cấu trúc của ý thức cá nhân như lương tâm, lí tưởng sống... trong tâm lí học truyền thống và đương đại, nhiều nhà lí luận tâm lí học đã xây dựng các luận điểm phát triển của mình dựa trên quan niệm phát triển tâm lí người là phát triển các chức năng tâm lí, ý thức cá nhân.

Họ quan niệm sự phát triển các yếu tố tâm lí, ý thức bên trong của mỗi cá nhân thường gặp khó khăn, thậm chí bế tắc về phương pháp tiếp cận đối tượng. Bởi lẽ, các yếu tố tâm lí, ý thức vẫn được coi là "yếu tố bên trong", không thể tiếp cận trực tiếp bằng các phương pháp thực chứng. Trong khi đó, các phương pháp nội quan không đủ độ tin cậy để có thể trở thành phương pháp khách quan. Hơn nữa, khi trừu tượng yếu tố tâm lí, ý thức ra khỏi thể xác của cá nhân, sẽ dễ dẫn đến nhị nguyên, siêu hình, duy tâm, theo khung mẫu tư duy của R. Dercartes[1]: có "con người tư duy bé xíu *bên trong* con người thể xác. *Con người tư duy bé xíu* điều khiển *con người thể xác*".

1.1.2.2. Phát triển tâm lí người là phát triển các hành vi, các phản ứng của cá nhân trước các tác động của môi trường

Nhiều nhà lí luận tâm lí học phát triển theo tư tưởng duy vật máy móc đã quy giản sự phát triển tâm lí cá nhân vào sự phát triển các hành vi, phản ứng quan sát được của cá nhân. Đối với họ, cá nhân là hệ thống hành vi ứng xử đối với kích thích của môi trường. Do vậy, sự phát triển của cá nhân được quy về phát triển hệ thống hành vi. Những yếu tố tâm lí, ý thức bên trong cá nhân, do không thể nhận biết và kiểm soát được chúng, nên không được quan tâm.

Dễ dàng nhận thấy những lí thuyết gia quy giản sự phát triển tâm lí cá nhân vào sự phát triển các hành vi, phản ứng quan sát được của cá nhân đã đơn giản hoá tâm lí con người và sự phát triển tâm lí người. Hậu quả là làm cho tâm lí học phát triển nghèo nàn, máy móc, thậm chí sai lầm. Bởi lẽ, trong đời sống của mỗi cá nhân hầu hết hành động của họ là hành động tâm lí, ý thức. Các biểu hiện hành vi, ứng xử luôn được định hướng, thúc đẩy bởi các cấu trúc tâm lí, ý thức của cá nhân.

---

[1] René Descarte (1596 – 1650): Nhà toán học, vật lí học, triết học vĩ đại người Pháp; người phát minh ra hình học giải tích và phản xạ không điều kiện. Về triết học, R. Descarte là nhà triết học nhị nguyên. Theo đó, ông cho rằng mỗi cá nhân tồn tại hai con người: "con người thể xác", hoạt động theo các nguyên lí vật lí, máy móc và "con người tư duy" nhỏ xíu, hoạt động theo nguyên lí phi vật lí. Hai con người này tương tác với nhau. Trong đó con người tư duy quyết định con người máy móc: "Tôi tư duy, tôi tồn tại". R. Descarte đề cao phương pháp nhận thức bằng trực giác trí tuệ và diễn dịch.

1.1.2.3. Phát triển tâm lí người là hình thành và phát triển các hoạt động của cá nhân

Các nhà lí luận về hoạt động tâm lí đã xuất phát từ quan niệm mang tính tiền đề: *Cuộc sống của mỗi cá nhân là một dòng các hoạt động nối tiếp nhau.* Vì vậy, sự phát triển của cá nhân là *sự hình thành và phát triển các hoạt động.* Đối với các lí luận gia theo lí thuyết hoạt động, hoạt động của cá nhân được hiểu hoàn toàn khác với hành vi. Nếu hành vi cá nhân được coi là các phản ứng mang tính cơ học, đáp lại các kích thích từ môi trường, phụ thuộc vào kích thích, còn yếu tố tâm lí chủ quan đóng vai trò không đáng kể, thì hoạt động là một cơ cấu trọn vẹn, trong đó các hành động biểu hiện bên ngoài được định hướng và điều khiển bởi các yếu tố tâm lí chủ quan. Điều đặc biệt lưu ý là theo các nhà tâm lí học hoạt động, hoạt động không phải là cơ cấu phức hợp bao gồm các hành động bên ngoài và cơ cấu tâm lí bên trong theo kiểu nhị nguyên, mà là *một cơ cấu nhất nguyên*, trong đó yếu tố tâm lí không phải là "một chất" hữu hình, mà là một chức năng – chức năng phản ánh và định hướng cho chủ thể hành động.

Điều dễ nhận thấy ý đồ của các nhà lí thuyết hoạt động tâm lí muốn khắc phục tính chất nhị nguyên, máy móc của các quan niệm sinh học và cơ giới về sự phát triển tâm lí cá nhân. Đồng thời nhấn mạnh vai trò của chủ thể đối với sự hình thành và phát triển các chức năng tâm lí, ý thức của mình.

1.1.3. Cơ chế phát triển tâm lí người

Các nhà tâm lí học phát triển đều nhận thấy sự hiện diện của tương tác giữa các cá nhân, nhất là trẻ em với người khác và với xã hội trong sự phát triển tâm lí cá nhân. Tuy nhiên, vai trò của tương tác khác nhau tuỳ theo góc nhìn của các nhà lí luận về sự phát triển tâm lí cá nhân.

Các nhà tâm lí học theo quan điểm sinh học – tiến hoá, coi cơ chế phát sinh, phát triển các chức năng tâm lí cá nhân là *sự phát sinh, phát triển, tiến hoá từ bên trong*, gắn với sự trưởng thành và phát triển của cơ thể sống. Nói cách khác, quan điểm sinh học – tiến hoá coi trọng *sự kế thừa* những cái đã có của cá thể hơn là sự *học hỏi* của cá nhân trong quá trình phát triển. Trong quá trình phát triển,

cá nhân thường xuyên tương tác với người khác, với môi trường tự nhiên và xã hội. Tuy nhiên, vai trò của sự tương tác chỉ là điều kiện cho sự phát triển.

Ngược lại với các lí thuyết gia theo quan điểm sinh học – tiến hoá, các nhà lí luận tâm lí theo quan điểm cơ giới, cho rằng sự phát triển tâm lí cá nhân là sự *nhập từ ngoài vào*, giống như nhập khẩu. Yếu tố quyết định thuộc về môi trường xã hội và sự học của cá nhân. Sự tương tác giữa cá nhân với người khác hay với môi trường xã hội có vai trò đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển của cá nhân. Tuy nhiên, trong mối quan hệ này, cá nhân thường là nhân tố thứ hai, bị động trước môi trường sống.

Những nhà lí luận theo quan điểm hoạt động nhấn mạnh cơ chế hoạt động và tương tác của cá nhân trong quá trình phát triển. Sự phát triển tâm lí cá nhân là quá trình trải nghiệm của chủ thể. Đó là những kinh nghiệm lịch sử – xã hội, biến thành những kinh nghiệm riêng. Quá trình phát triển tâm lí của cá nhân được thực hiện thông qua hoạt động có đối tượng và qua tương tác giữa cá nhân với thế giới bên ngoài. Trong quá trình này diễn ra sự chuyển hoá từ các hành động tương tác từ bên ngoài vào bên trong, *quá trình biến hành động từ cấu trúc vật lí thành cấu trúc tâm lí của cá nhân* (cơ chế chuyển vào trong). Đối với những người theo lí thuyết hoạt động, *sự học hỏi* của cá nhân trong cuộc sống có vai trò quyết định, còn sự kế thừa từ cơ thể theo con đường tiến hoá chiếm vị trí không nhiều.

1.1.4. Vai trò của các yếu tố bẩm sinh – di truyền, môi trường và chủ thể đối với sự phát triển tâm lí cá nhân

Ngay từ những giai đoạn đầu của tâm lí học, vấn đề vai trò của các yếu tố bẩm sinh – di truyền, môi trường và chủ thể đối với sự phát triển tâm lí cá nhân đã được đặt ra. Các cuộc tranh luận về các yếu tố trên đóng vai trò như thế nào trong sự phát triển tâm lí cá nhân vẫn chưa thực sự ngã ngũ.

Ngày nay, mọi người đều nhất trí là có sự tương tác giữa các yếu tố bẩm sinh – di truyền, môi trường và chủ thể trong sự phát triển tâm lí cá nhân. Quá trình phát triển của bất kì một chức năng tâm lí nào của cá nhân cũng là hệ quả của sự tương tác giữa ba yếu tố: *Chủ thể – Bẩm sinh, di truyền – Môi trường* (tự nhiên,

xã hội). Nhiều nghiên cứu cũng đã chỉ ra hiệu quả sự tác động hoạt động của chủ thể hay tác động của yếu tố bẩm sinh – di truyền và môi trường xã hội đối với sự phát triển chức năng tâm lí không phải là một hằng số mà luôn thay đổi trong mối tương quan với sự thay đổi của các yếu tố khác.

Tuy nhiên, trong lịch sử phát triển và cho đến ngày nay, các lí thuyết gia theo lí thuyết phát triển khác nhau vẫn có xu hướng nhấn mạnh vai trò của một yếu tố nào đó trong ba yếu tố nêu trên. Dẫn đến các nhận định mang tính quyết định luận: *Quyết định luận sinh vật*, nhấn mạnh vào tầm quan trọng của các điều kiện thể chất, sinh lí hay các đặc tính di truyền. *Quyết định luận môi trường*, nhấn mạnh đến tầm quan trọng của các kích thích từ môi trường như là yếu tố quyết định đến sự phát triển tâm lí cá nhân. *Quyết định luận cá nhân*, nhấn mạnh tới vai trò hoạt động và tương tác của chủ thể trong suốt chiều dài phát triển của cá nhân.

1.1.5. Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân

Sự phát triển tâm lí của cá nhân có theo các giai đoạn hay không? Câu hỏi này được quy về vấn đề sự phát triển tâm lí cá nhân là sự tăng cường về lượng hay có sự biến đổi về chất.

Một số nhà tâm lí học cho rằng, sự phát triển của cá nhân (hành vi hay kinh nghiệm sống) là một quá trình liên tục, tiệm tiến, không có sự ngắt quãng. Đó là quá trình tích luỹ các hành vi hay kinh nghiệm sống. Trong chuỗi phát triển như vậy, không thể tách bạch thành các giai đoạn riêng.

Nhiều nhà tâm lí học khác thiên về giải thích sự phát triển của cá nhân trải qua các giai đoạn. Mỗi giai đoạn có đặc trưng và vai trò riêng trong cả cuộc đời của cá nhân. Tuy nhiên, do xuất phát từ góc nhìn riêng, các nhà tâm lí học thuộc lí thuyết khác nhau thường đưa ra các tiêu chí phân đoạn và phân tích riêng. Điểm chung của các nhà tâm lí học này là nhấn mạnh tới dấu ấn những năm đầu đời của cá nhân, gắn liền với giai đoạn tuổi thơ trong suốt cuộc đời của mỗi người. Các nhà tâm lí học cũng thống nhất nhận định giữa các giai đoạn phát triển

thường diễn ra sự khủng hoảng tâm lí. Việc kiểm soát khủng hoảng có ý nghĩa quan trọng trong tiến trình phát triển.

Tóm lại, ngay từ khi ra đời đến nay, Tâm lí học phát triển đã đặt ra cho mình trách nhiệm giải quyết hàng loạt vấn đề về sự phát sinh, phát triển tâm lí người. Trong đó, có những vấn đề nền tảng như:

– Con người là gì? Cá nhân là gì? Bản chất của nó?

– Sự phát triển con người như thế nào?

– Cơ chế và quy luật phát triển?

– Vai trò và sự tương tác của các yếu tố bẩm sinh – di truyền, môi trường và chủ thể đối với sự phát triển tâm lí cá nhân.

– Sự phát triển diễn ra như thế nào? Có hay không các khủng hoảng tâm lí trong quá trình phát triển?

– Chúng ta có kiểm soát được quá trình phát triển của mình hay không?

Những vấn đề cơ bản nêu trên và những vấn đề khác là chủ đề chính của các lí thuyết phát triển tâm lí người.

1.2. Khái quát về các lí thuyết phát triển tâm lí người

1.2.1. Lí thuyết khoa học

Trước khi đề cập đến các lí thuyết phát triển tâm lí người với tư cách là các lí thuyết khoa học, cần hiểu thế nào là một lí thuyết khoa học.

Theo quan niệm truyền thống, khoa học thường được mô tả với hai thành phần chính: 1) Quan sát thường nghiệm; 2) Lí thuyết. Quan sát thường nghiệm giúp nhà khoa học có các sự kiện khách quan về đối tượng nghiên cứu, còn lí thuyết giúp họ liên kết các sự kiện, tìm kiếm các định luật và dự báo về tương lai của đối tượng. Sự kết hợp giữa các sự kiện quan sát được với lí thuyết tạo thành lí thuyết khoa học. Mỗi một ngành khoa học đều có nhiều lí thuyết khác nhau.

Lí thuyết khoa học được định nghĩa là sự miêu tả, giải thích và dự báo các hiện tượng một cách có hệ thống những tính chất căn bản và tính quy luật của các lĩnh vực thực tế nhất định, trên cơ sở các giả thuyết đã được xác nhận rộng rãi.

Một lí thuyết khoa học có hai chức năng chính: 1) Tổ chức, sắp xếp các sự kiện quan sát được và cung cấp cho các sự kiện đó một ý nghĩa nhất định (tổ chức thông tin); 2) Hướng dẫn cho các nghiên cứu tiếp theo (tổ chức nghiên cứu). Giống người thợ xây dựng sử dụng và khai thác các vật liệu để tạo thành ngôi nhà, người nghiên cứu tổ chức, sắp xếp các sự kiện quan sát được, gán cho nó một ý nghĩa nhất định. Cùng một số vật liệu như nhau, nhưng mỗi người xây dựng có thể tạo ra các ngôi nhà khác nhau. Tương tự như vậy, cùng một số sự kiện, các nhà lí luận tâm lí học có thể đưa ra các nghĩa khác nhau, tạo ra các mệnh đề (lí thuyết) khác nhau. Chức năng thứ hai của lí thuyết khoa học là một công cụ lí luận giúp cho việc định hướng, hướng dẫn sự quan sát và nảy sinh thông tin mới. Lí thuyết có vai trò vừa là kích thích sự quan sát, vừa là cơ sở để giải thích các sự kiện quan sát được. Nói cách khác, lí thuyết khoa học được coi là một *khuôn mẫu* (cả về phương pháp và lí luận) được các nhà khoa học chấp nhận. Có khoa học có một vài khuôn mẫu trong một thời điểm nhất định (vật lí chẳng hạn), nhưng cũng có khoa học có nhiều khuôn mẫu. Tính nhiều khuôn mẫu phản ánh sự phức tạp của việc giải thích và dự đoán đối tượng nghiên cứu. Tâm lí học là khoa học nhiều khuôn mẫu, tức là khoa học có nhiều lí thuyết.

1.2.2. Lí thuyết phát triển tâm lí người

1.2.2.1. Khái niệm

Lí thuyết phát triển tâm lí là quan sát thường nghiệm và lí thuyết về các hiện tượng tâm lí; là sự thu thập các dữ liệu quan sát về các hiện tượng tâm lí và liên kết các sự kiện đó để *giải thích, dự báo một cách có hệ thống bản chất và quy luật vận động, phát triển của hiện tượng tâm lí, trên cơ sở những giả thuyết đã được xác nhận rộng rãi.*

Khác với nhiều lí thuyết khác, lí thuyết phát triển tâm lí người đặt trọng tâm vào *sự biến đổi các hiện tượng tâm lí của cá nhân qua thời gian.* Nhiệm vụ của các lí thuyết gia là: 1) Mô tả các biến đổi "bên trong" của một hay nhiều lĩnh vực tâm lí có thể quan sát được; 2) Mô tả các biến đổi trong mối quan hệ giữa các lĩnh vực tâm lí được quan sát; 3) Giải thích tiến trình và dự báo của sự phát triển đã được mô tả.

Căn cứ vào mức độ giải quyết các nhiệm vụ trên có thể đánh giá được "tầm cỡ" của một lí thuyết phát triển tâm lí người và "tầm vực" ảnh hưởng của nó đến Tâm lí học phát triển.

1.2.2.2. Chức năng của lí thuyết phát triển tâm lí người

Như mọi lí thuyết khoa học khác, lí thuyết phát triển tâm lí người cũng có hai chức năng: 1) Tổ chức, sắp xếp các sự kiện quan sát được và giải thích các sự kiện đó theo một cách nhất định; 2) Hướng dẫn cho các nghiên cứu tiếp theo.

Chức năng thứ nhất của lí thuyết phát triển tâm lí người là quan sát và thu thập các sự kiện về sự biến đổi một hay một số lĩnh vực tâm lí của cá nhân (đặc biệt là trẻ em) trong thời gian nhất định; tổ chức, sắp xếp các sự kiện đó và giải thích theo một cách nào đó. Cùng một sự phát triển tâm lí cá nhân, các lí thuyết gia lựa chọn lĩnh vực tâm lí khác nhau để quan sát, từ đó có cách giải thích khác nhau về sự phát triển. Thậm chí, có thể cùng các sự kiện quan sát được, các lí thuyết gia có các giải thích khác nhau. Điều này tạo ra sự đa dạng của các lí thuyết, nhưng đồng thời cũng phản ánh thực trạng cấu trúc thiếu chặt chẽ của khoa học tâm lí, đặc biệt trong việc xác định đối tượng phát triển.

Chức năng thứ hai của lí thuyết phát triển tâm lí người là có giá trị định hướng cho việc nghiên cứu tiếp theo. Bằng các sự kiện quan sát được và cách tổ chức, giải thích các sự kiện, các lí thuyết gia đã tạo ra các *khuôn mẫu* về quan sát và tổ chức sự kiện. Nhờ các khuôn mẫu đó, các nghiên cứu có thể phát triển tiếp trong quá trình nghiên cứu vừa theo sự kế thừa, vừa theo sự phát triển mới. Điều này rất phổ biến trong các lí thuyết phát triển tâm lí người được đề cập trong tài liệu này.

1.2.2.3. Các thành tố của một lí thuyết phát triển tâm lí người

Một lí thuyết phát triển tâm lí người thường có đầy đủ các thành tố sau:

1) *Hệ thống thuật ngữ, khái niệm.* Một lí thuyết có khả năng giải thích sự kiện và định hướng cho việc quan sát tiếp theo phải có hệ thống thuật ngữ, khái niệm đủ mạnh và phong phú. Hệ thống thuật ngữ, khái niệm phải có nhiều cấp độ: những khái niệm chung cho nhiều nhà nghiên cứu và có thể liên kết với các

lĩnh vực khoa học khác; các khái niệm riêng và các khái niệm đặc thù, chuyên sâu; những khái niệm cơ bản, nền tảng và khái niệm phát triển.

2) *Hệ thống lí luận hay hệ thống ý tưởng khoa học.* Lí luận hay các ý tưởng khoa học là xương sống của một lí thuyết. Hệ thống lí luận được xây dựng trên cơ sở các sự kiện quan sát được và các thuật ngữ, khái niệm. Hệ thống lí luận phản ánh cách tiếp cận đối tượng, cách tổ chức, sắp xếp các sự kiện quan sát và gán nghĩa cho chúng của các lí thuyết gia.

3) *Các mệnh đề và tiên đoán.* Một lí thuyết khoa học phải có khả năng dự báo sự phát triển của đối tượng. Những dự báo phải được thực tiễn kiểm chứng và xác nhận tính đúng đắn của nó. Vì vậy, có thể những dự báo phát triển của lí thuyết sẽ sai và bị bác bỏ. Tuy nhiên, dù được xác nhận hay bác bỏ, bất kì lí thuyết phát triển tâm lí người nào cũng đều phải có hệ thống mệnh đề tiên đoán.

4) *Những quy tắc liên quan.* Các hệ thống khái niệm, lí luận và các mệnh đề tiên đoán là các vật liệu rời rạc của một lí thuyết khoa học. Vì vậy, cần phải có các quy tắc tổ chức, kết dính chúng lại với nhau. Nhờ những quy tắc này, nhà tâm lí học mới kết nối giữa lí luận hay các mệnh đề suy đoán với các sự kiện quan sát được để trở thành một khối thống nhất và phát triển. Quá trình kết nối giữa lí luận với các sự kiện là quá trình *thao tác hoá* các khái niệm lí luận thành các chỉ báo quan sát và đo lường được. Trong thực tiễn, việc thao tác hoá các khái niệm lí luận được thực hiện theo các quy tắc do nhà tâm lí học xác lập.

1.2.2.4. Hệ thống lí thuyết phát triển tâm lí người

Lịch sử tâm lí học là lịch sử hình thành và phát triển các lí thuyết. Mỗi lí thuyết sau đều kế thừa các thành tựu của những lí thuyết trước đó và đưa quan điểm, cách tiếp cận mới về các vấn đề trọng tâm của tâm lí học.

Từ khi trở thành khoa học độc lập đến nay, tâm lí học đã xuất hiện nhiều hệ thống lí thuyết đan xen nhau. Sự phức tạp và đa dạng của chúng tới mức không có hệ thống nào tồn tại độc lập, mà không chịu sự tác động của các hệ thống khác và không thể dễ dàng tách riêng một học thuyết nào đó ra khỏi hệ thống chung, để quy chúng vào một bảng phân loại giản đơn. Vì vậy, thật khó để phân biệt và tách bạch lí thuyết tâm lí với lí thuyết phát triển tâm lí người. Tuy nhiên, để có sự

phân loại ở mức tương đối, có thể nhận dạng lí thuyết phát triển tâm lí người với hai tiêu chí quan trọng nhất: đối tượng nghiên cứu và phương pháp thu thập sự kiện về đối tượng đó (phương pháp nghiên cứu). Dựa theo hai tiêu chí trên, có thể thống kê và phân loại các lí thuyết tâm lí và phát triển tâm lí người như sau:

Bảng 1.1: Các lí thuyết tâm lí điển hình

Lí thuyết	Đối tượng nghiên cứu	Phương pháp chủ yếu	Người sáng lập và nhân vật tiêu biểu
Nội quan	Ý thức	Nội quan	Wundt
Cấu trúc	Cấu trúc ý thức	Nội quan	Ticherner, Ebingaus, Kiulpe
Chức năng	Chức năng của ý thức	Nội quan, thực nghiệm, quan sát	James, Holl, J. Dewey, Cattell, Woodwoth,
Hành vi	Hành vi cá nhân	Thực nghiệm, quan sát	Watson, Tolman, Hull, Skinner, Bandura
Gestalt	Chỉnh thể tâm lí	Thực nghiệm	Wertheimer, Koffka, Koehler, Lewin
Phân tâm	Vô thức	Phân tích tâm lí	Freud, Adler, Jung, A. Freud, Erikson
Nhân văn	Nhân cách sáng tạo	Phân tích tâm lí	Maslow, Roger
Phát sinh nhận thức và trí tuệ	Cấu trúc nhận thức và trí tuệ	Quan sát lâm sàng, trắc nghiệm, thực nghiệm	J. Piaget
Nhận thức	Quá trình nhận thức, tính tích cực của ý thức	Thực nghiệm, quan sát khách quan	Miller, Bruner, Naiser
Tập tính	Sự tiến hoá của hành vi	Quan sát, thực nghiệm	K. Lorenz, Tinbengen, Eibl-Eibesfeld, Jo. Bowlby
Lí thuyết Văn hoá – lịch sử	Hoạt động, ý thức	Phương pháp luận biện chứng, phân tích đơn vị và thực nghiệm	L.X. Vưgotxki
Hoạt động tâm lí	Hoạt động tâm lí	Quan sát, thực nghiệm	A.N. Leonchev
Các bước hành động tâm lí	Hành động tâm lí	Thực nghiệm	P.Ia. Galperin

Bảng phân loại trên chắc chắn chưa đầy đủ và chưa bao quát được hết các lí thuyết hiện có. Tuy nhiên, với các lí thuyết nêu trên, có thể nhận thấy một số vấn đề liên quan tới chủ đề phát triển tâm lí người được bàn trong giáo trình này.

Trước hết, đối tượng nghiên cứu của các lí thuyết rất khác nhau. Nói cách khác, các lí thuyết gia có cách nhìn khác nhau về hiện tượng tâm lí người và sự phát triển của nó. Từ đó dẫn đến cách quan sát, thu thập sự kiện cũng rất khác nhau. Tâm lí học truyền thống (từ khi trở thành độc lập) đến các lí thuyết kế thừa và phát triển nó (thuyết Cấu trúc và thuyết Chức năng) quan niệm đối tượng nghiên cứu của tâm lí học là các trạng thái tâm lí, ý thức của cá nhân, tức là những hiện tượng tâm lí "ở bên trong mỗi cá thể". Vì vậy, phương pháp nghiên cứu của họ là phương pháp chủ quan (nội quan). Về phương diện khoa học, các phương pháp này không mang lại những sự kiện đủ độ tin cậy khoa học. Trên thực tế, các lí thuyết này chủ yếu chỉ là mô tả sự kiện mang tính suy diễn, không đáp ứng được yêu cầu của thực tiễn.

Sự khắc phục tính chủ quan của các lí thuyết truyền thống dẫn đến phân hoá các lí thuyết sau này, cả về phương diện đối tượng và phương pháp nghiên cứu. Một số lí thuyết gia đề nghị loại bỏ các yếu tố tâm lí, ý thức "bên trong" *không nhìn thấy* ra khỏi đối tượng nghiên cứu của tâm lí học, mà chỉ nghiên cứu các biểu hiện bên ngoài (các phản ứng, hành vi) và loại luôn các phương pháp nội quan, ít tin cậy ra khỏi hệ thống phương pháp nghiên cứu. Các lí thuyết gia cực đoan này, một mặt đã mang lại cách nhìn mới mẻ về đối tượng của tâm lí học, đặc biệt là phương pháp nghiên cứu khách quan. Trên thực tế cách nhìn và cách làm như vậy đã đem lại cho Tâm lí học phát triển kho tư liệu đồ sộ các sự kiện khách quan về tâm lí và hành vi của trẻ em. Mặt khác, đã đơn giản hoá và bóp méo các hiện tượng tâm lí người (trong khi đó, chính sự phong phú về tâm hồn con người mới là điều cần phải nghiên cứu). Như vậy, chỉ vì hạn chế của phương pháp tiếp cận đến đối tượng mà các nhà tâm lí học này bỏ đối tượng nghiên cứu. Sự cực đoan tất yếu phải được khắc phục bởi các lí thuyết gia mềm dẻo hơn của cùng hệ thống lí thuyết hoặc được bổ sung bằng các lí thuyết có tính nhân văn hơn.

Một phiên bản khác của việc khắc phục tính chủ quan của các lí thuyết truyền thống nội quan, bằng cách không phải tước bỏ ý thức ra khỏi đối tượng nghiên cứu mà đi sâu, khám phá nó và những ẩn chứa đằng sau nó, hình thành các lí thuyết tâm lí độc đáo: Phân tâm học (phân tích tâm lí chiều sâu) và Tâm lí học phát sinh nhận thức. Nghiên cứu các trạng thái vô thức của cá nhân không phải bằng nội quan, mà bằng phương pháp khách quan độc đáo – phân tích hành vi theo hướng lâm sàng. Trên thực tế, lí thuyết Phân tâm học và lí thuyết Phát sinh nhận thức và trí tuệ đã đóng vai trò vô cùng lớn trong sự phát triển của Tâm lí học nói chung và Tâm lí học phát triển nói riêng. Nếu không có những lí thuyết này, sự phát triển những yếu tố cơ bản của tâm lí trẻ em vẫn còn mờ mịt.

Mặc dù đã có sự điều chỉnh về đối tượng và khắc phục tính chủ quan của các phương pháp nghiên cứu, nhưng rõ ràng các lí thuyết vừa nói trên vẫn bị giới hạn bởi phương pháp luận hoặc... hoặc. Vì thế, một mặt đã đạt được thành tựu và tiến bộ không ngừng về phương pháp nghiên cứu, mặt khác, đối tượng nghiên cứu đích thực của Tâm lí học phát triển vẫn bị "cắt xén", trở thành phiến diện. Ở đây, cần có cách nhìn tổng quát hơn. Điều này được thực hiện bởi các nhà tâm lí học hoạt động mà tiêu biểu là L.X. Vưgotxki, A.N. Leonchev và P.Ia. Galperin. Do đặt trọng tâm vào vấn đề phương pháp luận nghiên cứu sự phát triển tâm lí người, nên thoạt đầu dễ có ấn tượng rằng các lí thuyết này nặng về triết lí, ít sự kiện hơn các lí thuyết khác, nhưng nếu đặt chúng trong bối cảnh của cả hệ thống Tâm lí học hoạt động, sẽ thấy sự đồ sộ về các sự kiện phát triển và lí luận giải thích chúng. Ngoài ra, trong các lí thuyết khoa học nói chung, lí thuyết phát triển tâm lí người nói riêng, vấn đề phương pháp luận bao giờ cũng là yếu tố quyết định hàng đầu cho việc định hướng nghiên cứu và phát triển của lí thuyết đó.

Trên phương diện khác, tâm lí học tuy đã đạt thành tựu to lớn trong nghiên cứu hiện tượng tâm lí người, kể từ trước và sau khi trở thành khoa học độc lập, nhưng không phải mọi thành tựu nghiên cứu đều trở thành lí thuyết. Đồng thời, không phải mọi lí thuyết tâm lí học đều là lí thuyết phát triển tâm lí. Chỉ có

lí thuyết nào quan tâm và giải quyết được (ở góc độ nào đó) vấn đề "*sự biến đổi các hiện tượng tâm lí của cá nhân qua thời gian*" và đáp ứng được yêu cầu về cấu trúc của một lí thuyết khoa học, khi đó mới trở thành lí thuyết phát triển tâm lí người. Với cách hiểu như vậy, lịch sử tâm lí học đã ghi nhận những lí thuyết sau đây thực sự là các lí thuyết phát triển tâm lí người và đã có những đóng góp vô cùng to lớn cho Tâm lí học phát triển. Trong thực tiễn, chúng trở thành các lí thuyết trụ cột của Tâm lí học nói chung, Tâm lí học phát triển nói riêng: *Tâm lí học hành vi, Tâm lí học phân tâm, Tâm lí học phát sinh trí tuệ, Lí thuyết Văn hoá – lịch sử của L.X. Vưgotxki, Tâm lí học hoạt động của A.N. Leonchev* và *Thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ của P.Ia. Galperin*. Đây là những lí thuyết cơ bản nhất và hiện đại trong hệ thống Tâm lí học thế kỉ XX, đặc biệt trong lĩnh vực Tâm lí học phát triển.

1.3. Quan điểm tiếp cận nghiên cứu ứng dụng các lí thuyết phát triển tâm lí người trong bối cảnh tiến hoá của tri thức khoa học

Hầu hết các lí thuyết tâm lí học, trong đó có các lí thuyết phát triển tâm lí ra đời vào nửa đầu thế kỉ XX. Chỉ số ít được hình thành và phát triển những năm sau này, trên nền tảng những lí thuyết đã có. Giống với các lí thuyết trong những lĩnh vực khoa học khác, ra đời từ nửa đầu thế kỉ XX, nhiều lí thuyết về sự phát triển tâm lí người được hình thành chủ yếu bởi khuôn mẫu tư duy cơ giới. Trong khi đó, từ những thập niên cuối thế kỉ XX, đã có sự chuyển dịch khuôn mẫu tư duy cơ giới sang tư duy hệ thống và quan điểm hệ thống ngày càng chiếm ưu thế trong nghiên cứu khoa học cũng như trong thực tiễn. Điều này đặt ra vấn đề có tính chất phương pháp luận: nghiên cứu ứng dụng và phát triển các lí thuyết tâm lí học phải theo quan điểm lịch sử. Có nghĩa là, nghiên cứu, phân tích, đánh giá một lí thuyết tâm lí phải đặt nó trong bối cảnh của nó, còn việc khai thác và ứng dụng phải tính đến bối cảnh hiện tại, với sự tiến bộ của khoa học hiện đại.

1.3.1. Tư duy cơ giới, ảnh hưởng của tư duy cơ giới tới sự phát triển nhận thức khoa học và thực tiễn

1.3.1.1. Tư duy cơ giới

Tư duy cơ giới là tư duy sử dụng phương pháp phân tích để hiểu đối tượng, theo hướng chia đối tượng (sự vật, hiện tượng) thành các cấu phần riêng, nghiên cứu từng phần cô lập nhau và rút ra kết luận về cái toàn thể. Người có ảnh hưởng lớn nhất tới việc định hình và phát triển tư duy cơ giới là R. Descartes.

Đặc trưng của tư duy cơ giới:

– *Tư duy cơ giới là tư duy dựa trên quan điểm quyết định luận máy móc.* Quan điểm quyết định luận máy móc là xem xét mọi sự vật, hiện tượng trong mối quan hệ "nhân – quả". Theo đó, mọi sự vật, hiện tượng xảy ra đều có nguyên nhân trước đó. Đồng thời, chính bản thân sự vật, hiện tượng này là nguyên nhân dẫn đến hình thành sự vật, hiện tượng khác. Từ đó, hình thành và phổ biến khuôn mẫu *tư duy nhân quả tuyến tính:* "Nếu ... thì ...".

– *Nguyên lí của tư duy cơ giới* là chia vấn đề thành các thành phần nhỏ, nghiên cứu từng phần cô lập theo logic tuyến tính, từ đó lần ngược lên các bậc cao hơn để hiểu đối tượng (quy tắc Descartes[1]). Những tri thức thu được từ tư duy cơ giới đều phải có tính đúng đắn một cách chắc chắn, logic, với giá trị nhị nguyên về tính chân lí. Trong đó, mọi phán đoán đều phải hoặc đúng hoặc sai và phải được phân biệt rạch ròi.

– *Phương pháp chủ yếu của tư duy cơ giới* là phân tích nhân tố và phán đoán. Các nội và ngoại quan hệ của đối tượng nhận thức được quy giản về các quan hệ nhân quả tuyến tính (nếu ... thì ...). Các mô hình toán học được sử dụng để mô tả các quan hệ của đối tượng thích hợp với quan điểm phân tích. Vì thế các *mô hình tuyến tính* (mô hình cấu trúc) trở thành phổ biến. Từ đó hình thành *nếp tư duy tuyến tính và sự quy giản đối tượng về các quan hệ tuyến tính.*

---

[1] R. Descartes đề ra 4 quy tắc nhận thức: 1) Hoài nghi: Không bao giờ chấp nhận điều gì là đúng, trừ khi nó trở thành hiển nhiên như thế; 2) Phân chia mỗi tình huống thành càng nhiều phần càng tốt và tuỳ theo nhu cầu để có giải pháp dễ dàng hơn; 3) Suy nghĩ một cách logic, bắt đầu từ những điều đơn giản và dễ hiểu nhất, rồi từ từ từng bước đạt đến một tri thức phức tạp hơn; 4) Luôn luôn lập một bảng kê đầy đủ và duyệt lại thật toàn diện, để chắc chắn không bỏ sót điều gì.

1.3.1.2. Ảnh hưởng của tư duy cơ giới đến nhận thức khoa học và thực tiễn

Trong suốt mấy thế kỉ, nhờ khuôn mẫu tư duy cơ giới đã hình thành và phát triển nền sản xuất công nghiệp, với hàng triệu phát minh kĩ thuật và công nghệ. Tất cả kĩ thuật, công nghệ và máy móc mà con người đã tạo ra đều hoạt động theo nguyên lí và định luật mang tính quyết định, tuân thủ các quy tắc định lượng chính xác. Nếu trong nhận thức của con người không có khuôn mẫu và năng lực tư duy như vậy thì không thể có các thành tựu kĩ thuật, công nghệ và máy móc hiện nay.

Mặt khác, tư duy cơ giới đã thâm nhập và ảnh hưởng to lớn đến sự phát triển nhận thức khoa học, tới mức tư duy cơ giới đồng nghĩa với tư duy khoa học. Nói tới phát triển tư duy khoa học là nói tới sự phát triển năng lực phân tích, phán đoán, suy luận và tổng hợp, quy nạp và diễn dịch... Thậm chí, tư duy cơ giới ăn sâu vào tư duy xã hội. Cách nhìn đối tượng như một "bộ máy", vận hành theo các nguyên tắc cơ giới, tuân theo các định luật nhân quả mang tính quyết định và nhị nguyên là cách nhìn phổ biến trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội. Hình ảnh ẩn dụ "bộ máy" trở thành quen thuộc trong mọi liên tưởng, người ta nói đến bộ máy hành chính, bộ máy quản lí, bộ máy lãnh đạo, bộ máy hô hấp, tuần hoàn, bộ máy tâm lí...

Phương pháp thực nghiệm, phân tích và phán đoán đã giúp nghiên cứu ngày càng sâu hơn các thành phần cơ bản của đối tượng nhận thức; đã giúp nhân loại hiểu biết sâu sắc về cấu trúc của các thành phần cơ bản trong nhiều loại đối tượng khác nhau. Bên cạnh đó, tư duy cơ giới đã kích thích sự phát triển *phương pháp mô hình hoá,* mô tả các mối quan hệ giữa các thành phần liên quan của đối tượng.

Như vậy, tư duy cơ giới đã tác động tích cực đến sự phát triển nhận thức của nhiều ngành khoa học, đưa các ngành đó vượt ra khỏi giới hạn của các phương pháp quan sát và mô tả thông thường, để tiếp cận khả năng được "lí thuyết hoá" và phát triển bằng các công cụ của suy luận diễn dịch.

Trong bối cảnh như vậy, nhiều lí thuyết phát triển tâm lí người đã được ra đời và in đậm dấu ấn của tư duy cơ giới.

1.3.1.3. Hạn chế của tư duy cơ giới

Nhờ tư duy cơ giới, nhân loại đã tạo ra nhiều thành tựu khoa học kĩ thuật và công nghệ; đã định hình và phát triển phương pháp tư duy khoa học, nhất là trong Vật lí học. Tuy nhiên, khi mở rộng ra ngoài phạm vi cơ giới, ta gặp trong thực tế nhiều hiện tượng phi tuyến tính, phức hợp và hỗn độn, mà nhận thức cơ giới không thể giải quyết được. Một hiện tượng tâm lí (trí tuệ cá nhân chẳng hạn) phát sinh và phát triển thường được giải thích bởi sự tác động của các yếu tố từ môi trường sống, hoặc từ các yếu tố tự nhiên, sinh học thuộc di truyền, hoặc từ chính hoạt động và giao tiếp của cá nhân... Tuy nhiên, trong thực tế, sự phát triển trí tuệ của cá nhân không đơn giản là do sự tác động riêng rẽ của các yếu tố đó (hoặc... hoặc), ngay cả khi sự tác động của chúng đạt tới mức tối ưu.

Sự phát triển trí tuệ của cá nhân không phải là một phương trình mà kết quả là tổng hợp của các tác động thành phần, cho dù có tìm ra được vô vàn yếu tố. Rõ ràng, với các đối tượng phức tạp và đa dạng như hiện tượng tâm lí người, với cách nhìn quy giản "cơ giới" sẽ không thể giải quyết được triệt để vấn đề, cần phải có cách nhận thức mới – nhận thức theo quan điểm hệ thống.

1.3.2. Quan điểm hệ thống và tư duy hệ thống

1.3.2.1. Quan điểm hệ thống

Hệ thống là một hệ các cấu phần độc lập, có quan hệ, có tương tác với nhau, tạo nên một toàn thể phức hợp và có đặc tính vượt trội. Quan điểm hệ thống là xem xét mọi đối tượng như là *một hệ thống toàn thể* với những tính chất, tương tác, hành vi thuộc về toàn thể, mà không thể quy về hoặc suy ra từ tính chất của các yếu tố hay thành phần của nó.

Một hệ thống có nhiều đặc tính, trong đó *tính toàn thể*, *tính hợp trội*, *tính mở*, *tính hướng đích*, *tính đa chiều* là điển hình.

– Đặc tính đầu tiên của hệ thống là *tính toàn thể*. Một hệ thống không phải đặc trưng bởi số lượng các thành phần, mà là bởi *mối quan hệ*, *sự tương tác* giữa các thành phần đó.

– Sự tương tác mạnh giữa các thành phần sẽ tạo ra sự cộng hưởng, làm nảy sinh sức mạnh thặng dư, tức là *thuộc tính hợp trội* (emergence) của cả hệ thống. Đó là sức mạnh tổng hợp, không được sinh ra từ các thành phần, mà từ chính sự tương tác giữa chúng và có lực lớn hơn nhiều so với tổng số của các thành phần cộng lại. Tính toàn vẹn của hệ thống tạo ra nguyên lí: *tổng thể lớn hơn tổng số.*

– *Tính mở của hệ thống* phản ánh các mối tương tác giữa các thành phần của hệ thống và giữa hệ thống này với các hệ thống khác. Bất kì một hệ thống nào cũng luôn tồn tại và phát triển với tư cách là hệ mở, luôn tồn tại trong một hệ thống lớn hơn, tức là trong một môi trường nào đó, trao đổi và tương tác với môi trường ấy, tạo ra khả năng *tự tổ chức, tự điều chỉnh, tự thích nghi, tự tái sinh* của hệ thống.

– *Tính hướng đích* là sự lựa chọn có chủ đích, có mục tiêu của các thành phần và của cả hệ thống trong quá trình tương tác. Ngoài các hệ thống cơ học được đơn giản hoá và được tư duy cơ giới xem là những đối tượng vô tri thì các hệ thống trong tự nhiên và xã hội đều là những hệ thống *hướng đích,* tức là phát triển hướng tới một (hoặc những) mục tiêu nào đó.

– *Tính đa chiều* là sự đa dạng các chiều cạnh của các mối tương tác, các mục đích hướng tới của các thành phần và của cả hệ thống. Trong đó, các phần tử, các thành phần của hệ thống không chỉ vận động theo tuyến tính, nhị nguyên mà còn theo phi tuyến, đa nguyên. Không chỉ theo xu thế đối lập (tổng – không): Kỉ luật/tự do; tập thể/cá nhân... mà còn theo xu thế tương hỗ (tổng – khác không), cái được của bên này kéo theo cái được của bên kia và ngược lại.

1.3.2.2. Tư duy hệ thống

Tư duy hệ thống là tư duy phát triển trên nền tảng hệ thống và phản ánh bản chất và sự vận động của hệ thống. Tư duy hệ thống có các đặc trưng sau:

– *Đặc điểm chủ yếu của tư duy hệ thống là cách nhìn đối tượng trong thế toàn thể.* Điều này ngược với tư duy cơ giới, với đặc trưng chia đối tượng thành các cấu phần nhỏ, nghiên cứu từng phần cô lập theo logic tuyến tính, nhị nguyên. Theo quan điểm hệ thống, đối tượng là một hệ thống trọn vẹn. Trong đó các phần tử, các thành phần của hệ thống tương tác với nhau vừa theo tuyến tính, vừa phi tuyến;

vừa nhị nguyên, vừa đa chiều, hỗn độn; vừa đối lập vừa hợp tác... Vì vậy, không thể quy giản về, hoặc phân tích thành những cái đơn giản, tuyến tính, trên cơ sở loại bỏ các yếu tố phi tuyến, tương tác, đa chiều và hỗn độn. Chỉ có cách nhìn toàn thể mới thấy được những thuộc *tính hợp trội* của hệ thống, là thuộc tính của toàn thể mà từng thành phần không thể có (suy nghĩ, trí tuệ, thái độ, tình yêu, sự hận thù..., là những thuộc tính của cả một người toàn thể, chứ không phải là của một thành phần riêng nào trong con người).

– Tư duy hệ thống hướng vào tương tác giữa các phần tử, các thành phần của hệ thống hơn là hướng vào phân tích bản thân các phần tử, các thành phần. Theo Peter M. Seng[1], tư duy hệ thống là một nguyên lí xem xét tổng thể, là một cơ cấu xem xét các mối tương quan hơn là xem xét sự vật, *xem xét các mẫu hình thay đổi* hơn là *một tình huống bất động*. Tương tác là đặc tính của hệ thống. Tư duy hệ thống hướng vào làm rõ bản chất, loại hình, chiều hướng và mức độ các tương tác đó. Chỉ có thể làm rõ các mối tương tác của hệ thống mới phát hiện được đặc tính hợp trội của hệ thống. Vì hợp trội là sản phẩm của tương tác, qua tương tác mới tạo ra sự cộng hưởng, tạo nên những giá trị cao hơn là tổng gộp đơn giản các giá trị của các thành phần. Để tạo ra những thuộc tính hợp trội có chất lượng cao của hệ thống thì phải can thiệp vào các quan hệ tương tác chứ không chỉ vào hành động của các thành phần. Để xác lập được mối tương tác giữa các bộ phận của hệ thống, *tư duy phải luôn luôn động*, phải đi theo các quan hệ tương tác. Vì vậy, tư duy hệ thống là *tư duy động*, khác với tư duy cơ giới là *tư duy tĩnh.*

– Tính đa chiều là một đặc điểm cốt yếu của tư duy hệ thống. Hệ thống cũng như các thành phần của hệ thống luôn luôn tồn tại và vận động theo những khuynh hướng khác nhau, đối lập nhau, tạo nên sự đa chiều của hệ thống. Tư duy hệ thống phải phản ánh được tính đa chiều đó. Tư duy đa chiều là có nhiều cách nhìn, cách hiểu về nhiều mặt, nhiều cấp độ khi tìm hiểu các hệ thống. Mỗi lí thuyết phản ánh một cách hiểu nhất định về từng mặt và từng cấp độ của một hệ thống khi xem xét nó. Vì vậy, cần tránh áp đặt một lí thuyết cụ thể là chân lí

---

[1] Peter M. Senge (2010), *Nguyên lí thứ năm (Nghệ thuật và thực hành tổ chức học tập),* NXB Thời đại.

tuyệt đối của cả hệ thống mà nên xem mỗi lí thuyết đều có những giới hạn giải thích nhất định. Điều này càng đúng với các hệ thống tâm lí.

– Trong tư duy hệ thống, các *phương pháp thực nghiệm khoa học và suy diễn lí thuyết* (bao gồm phân tích, suy luận, phán đoán, diễn dịch và các mô hình toán học) được dùng trong tư duy cơ giới vẫn là các phương pháp tư duy chủ đạo và được phát huy tối đa. Tuy nhiên, tư duy hệ thống không hướng đến việc phát hiện ra các luật cơ học có tính quyết định, phù hợp với tư duy tuyến tính và quan điểm phân tích, suy luận logic quyết định và nhị nguyên mà hướng đến tiếp cận cái toàn vẹn, phức tạp với những ngẫu nhiên và hỗn độn của đối tượng; hướng đến xây dựng nhiều loại mô hình khác nhau, quyết định và ngẫu nhiên, tuyến tính và phi tuyến, đặc biệt là các mô hình phi tuyến, các suy luận không quyết định.

Những điều trình bày trên cho thấy, tư duy hệ thống không phải là mâu thuẫn, phủ nhận tư duy cơ giới mà là sự vượt qua tư duy cơ giới cho phù hợp với sự phát triển của nhận thức khoa học, đồng thời đảm nhận vai trò giải quyết những vấn đề của thực tiễn mà do sự hạn chế của thời đại, tư duy cơ giới không giải quyết được. Trong đó có vấn đề nghiên cứu, xem xét vận dụng các lí thuyết được sản sinh theo khuôn mẫu của tư duy cơ giới, dưới ánh sáng của tư duy mới.

Bảng 1.2: So sánh tiếp cận phân tích (cơ giới) với tiếp cận tổng hợp (hệ thống)

Tiếp cận phân tích (cơ giới)	**Tiếp cận tổng hợp (hệ thống)**
Cô lập, tập trung vào từng thành tố.	Hợp nhất và tập trung vào tương tác giữa các thành tố.
Nghiên cứu bản chất của tương tác.	Nghiên cứu các tác động của tương tác.
Nhấn mạnh vào tính chính xác của các chi tiết.	Nhấn mạnh vào quan hệ, nhận thức chung.
Thay đổi từng yếu tố.	Thay đổi đồng thời nhóm các yếu tố.
Không phụ thuộc vào thời gian; các hiện tượng được xem như có thể đảo ngược.	Hợp nhất với thời gian và không thể đảo ngược.
Xác nhận sự kiện thông qua các thí nghiệm kiểm chứng trong phạm vi một học thuyết.	Xác nhận sự kiện thông qua so sánh hành vi của mô hình với thực tế khách quan; tương tác giữa các học thuyết.

Tiếp cận phân tích (cơ giới)	Tiếp cận tổng hợp (hệ thống)
Sử dụng các mô hình chính xác và chi tiết, ít có ứng dụng trong thực tế.	Sử dụng các mô hình thiếu chặt chẽ để có thể được sử dụng như nền tảng của tri thức nhưng hữu ích trong việc ra quyết định và hành động.
Là cách tiếp cận hiệu quả nếu các tương tác tuyến tính và yếu.	Là cách tiếp cận hiệu quả nếu các tương tác không tuyến tính và mạnh.
Dẫn tới hành động được lập trình chi tiết.	Dẫn tới hành động được xác định thông qua các mục tiêu.
Sở hữu các chi tiết ít xác định mục tiêu.	Sở hữu các kiến thức về mục tiêu, các chi tiết không thể hiện rõ ràng.

1.3.3. Nghiên cứu ứng dụng các lí thuyết phát triển tâm lí người theo tiếp cận tư duy hệ thống

Sử dụng công cụ tư duy hệ thống vào việc nghiên cứu ứng dụng các lí thuyết phát triển tâm lí người sẽ mở ra nhiều khả năng và hiệu quả trong việc khai thác các thành tựu khoa học trong tâm lí học vào thực tiễn. Có thể minh chứng điều này qua việc đề cập tới bốn lí thuyết lớn sẽ được giới thiệu trong tài liệu này: thuyết Hành vi của J. Watson, thuyết Phân tâm của S. Freud, thuyết Phát sinh nhận thức của J. Piaget và thuyết Văn hoá – lịch sử về các chức năng tâm lí cấp cao của L.X. Vưgotxki, theo ba góc nhìn của tư duy hệ thống: cách nhìn *toàn thể, tương tác* và *đa chiều.*

1.3.3.1. Tiếp cận các lí thuyết dưới cách nhìn toàn thể

Điểm dễ nhận thấy ở bốn lí thuyết về sự phát triển tâm lí người nêu trên là mỗi *lí thuyết có hướng tiếp cận* riêng đến đối tượng nghiên cứu. Từ đó có cách lí giải riêng về sự phát triển tâm lí người.

J. Watson đã xuất phát từ lí thuyết về phản xạ có điều kiện để giải quyết vấn đề phát triển tâm lí trẻ em. Từ đó, hàng loạt vấn đề cơ bản về sự phát triển tâm lí cá nhân được giải quyết theo hướng này: *Hành vi của cá nhân* chứ không phải là tâm lí, ý thức là đối tượng nghiên cứu và tác động của J. Watson. Việc phát triển cá nhân được quy giản về phát triển hành vi và yếu tố quyết định đến quá trình này

thuộc về môi trường xã hội mà đứa trẻ đang sống. Và vì vậy, vấn đề cốt lõi của việc hình thành và kiểm soát hành vi cá nhân là cải tạo, kiểm soát và củng cố môi trường sống.

Dưới góc độ khác, *thuyết Phát sinh nhận thức* của J. Piaget hướng đến hình thành các *cấu trúc nhận thức* của trẻ em, tức là hướng đến yếu tố tâm lí bên trong của cá nhân. Cơ chế phát sinh và phát triển các cấu trúc nhận thức được J. Piaget mô phỏng theo cơ chế đồng hoá (assimilation), điều ứng (accommodation) và cân bằng (equilibrum) có nguồn gốc sinh học. Điểm mạnh trong lí thuyết của J. Piaget là cấu trúc nhận thức của cá nhân có nguồn gốc hành động và được hình thành trong quá trình cá nhân chủ động tương tác, khám phá đối tượng và xây dựng lại các cấu trúc của đối tượng ở trong đầu. Tuy nhiên, rất tiếc, các hành động khám phá tuyệt vời của cá nhân không được J. Piaget xem xét trong mối tương tác với môi trường văn hoá cụ thể, môi trường mà đứa trẻ đang sống và hoạt động.

Trong *thuyết Phân tâm*, đối tượng nghiên cứu của S. Freud là "cái vô thức", là "lực lượng bản năng" sâu thẳm trong tâm hồn mỗi cá nhân. Và để nghiên cứu, khám phá "những lực lượng bản năng, vô thức" sâu thẳm đó, không phải từ những hành vi bình thường mà từ các hành vi bất bình thường, hành vi rối nhiễu, lệch lạc.

Trong số bốn lí thuyết được kể tên, *thuyết Văn hoá – lịch sử về các chức năng tâm lí cấp cao của L.X. Vưgotxki* tiếp cận gần với tư duy hệ thống hơn cả. Chính L.X. Vưgotxki đã đề xuất và sử dụng phương pháp phân tích đơn vị thay cho phương pháp phân tích nhân tố để nghiên cứu hiện tượng tâm lí cá nhân. Ông cũng đề xuất phương án khắc phục tính cơ giới trong nghiên cứu tâm lí theo phản xạ học, đồng thời bỏ qua yếu tố tương tác của trẻ em với môi trường văn hoá – xã hội mà đứa trẻ đang sống. Theo đó, L.X. Vưgotxki đề nghị đối tượng nghiên cứu của tâm lí học là *ý thức của cá nhân* và việc nghiên cứu nó phải được bắt đầu vào trong hoạt động thực của cá nhân đó, trong sự tương tác chặt chẽ giữa cá nhân với người khác và với môi trường văn hoá – xã hội mà cá nhân đang sống, hoạt động. Tuy nhiên, L.X. Vưgotxki cũng không hoàn toàn ra khỏi tư duy cơ giới,

khi quy giản yếu tố cốt lõi trong nghiên cứu hoạt động của cá nhân thuộc về công cụ văn hoá. Coi việc học cách sử dụng các công cụ này là chìa khoá để cấu trúc các chức năng tâm lí tự nhiên thành chức năng tâm lí văn hoá.

Điểm qua ở mức sơ lược bốn lí thuyết tâm lí học nêu trên cũng đủ cho thấy sự đúng đắn trong cách tiếp cận đối tượng của các lí thuyết; sự phong phú, sâu sắc và chính xác của các thực nghiệm, phân tích và diễn giải của các lí thuyết gia. Mặt khác, có thể vận dụng thành tựu của các thuyết đó vào từng lĩnh vực tuỳ theo mục tiêu sử dụng. Tuy nhiên, nếu xét riêng rẽ, biệt lập từng lí thuyết, sẽ dễ dàng nhận ra sự thiếu hụt (thậm chí phiến diện) của mỗi thuyết về đối tượng nghiên cứu và cách quy giản sự hình thành cũng như các yếu tố tác động tới sự hình thành các chức năng tâm lí phức tạp của cá nhân. Đồng thời, xuất hiện trong chúng ta cảm nhận về câu chuyện *Thầy bói xem voi*. Nhưng thiếu hụt và cảm nhận đó hoàn toàn mất đi nếu *bốn lí thuyết trên được đặt trong một toàn thể* và được xem xét như một cấu phần có tính độc lập và tính tương tác mạnh trong toàn thể.

1.3.3.2. Các chức năng tâm lí cá nhân chỉ được hình thành và phát triển trong các mối quan hệ tương tác đa dạng của đối tượng

Các hiện tượng tâm lí phức tạp của cá nhân là thuộc tính hợp trội của hệ thống – con người toàn vẹn; là sản phẩm của sự tương tác giữa các bộ phận của con người. Vì vậy, để giải quyết bài toán về sự phát triển tâm lí cá nhân, phải xác lập được hệ thống các mối quan hệ tương tác đa dạng của chúng.

Sử dụng khuôn mẫu tư duy cơ giới có thể "bóc tách" ra được các quan hệ tương tác của đối tượng nghiên cứu với các yếu tố (khách thể) khác trong từng lí thuyết tâm lí học nêu trên. Đồng thời, sử dụng khuôn mẫu tư duy hệ thống, với cái nhìn toàn thể có thể phát hiện sự thiếu vắng các mối tương tác cốt yếu trong mỗi lí thuyết và xác lập được các mối quan hệ tương tác một cách tổng thể. Chẳng hạn, trong tâm lí học hành vi, mối tương tác chủ đạo (gần như là duy nhất) được xác lập là tương tác giữa chủ thể ↔ môi trường. Trong đó, chủ thể được xem xét như là đối tượng thứ cấp. Còn hàng loạt quan hệ tương tác khác như tương tác giữa các yếu tố bẩm sinh – di truyền, kinh nghiệm... ↔ hành vi của chủ thể,

kích thích của môi trường sống... không được đặt ra hoặc đặt ra mờ nhạt. Trong khi đó, mối tương tác giữa cái sinh học (sự trưởng thành và cơ chế hoạt động của hệ thần kinh) ↔ hoạt động của trẻ em để hình thành các cấu trúc nhận thức, là thế mạnh trong lí thuyết Phát sinh nhận thức của J. Piaget...

Như vậy, chỉ có thể bằng tư duy hệ thống và từ cái nhìn toàn thể mới có thể bao quát các lí thuyết phát triển tâm lí người, sau đó sử dụng các phương pháp phân tích, suy luận và thiết lập mô hình tương tác để từ đó xác lập các quan hệ tương tác tuyến tính và phi tuyến, nhị nguyên và đa nguyên, tất yếu và ngẫu nhiên của các yếu tố trong các lí thuyết. Trên cơ sở đó, xác lập được các thuộc tính hợp trội, tức là xác lập được sự tồn tại và phát triển các hiện tượng tâm lí cá nhân.

1.3.3.3. Các chức năng tâm lí cá nhân có nhiều tiềm năng phát triển và đa chiều

Là thuộc tính hợp trội của một hệ thống toàn vẹn nên bất kì một hiện tượng tâm lí cá nhân nào cũng đều "ẩn chứa" các tiềm năng và được phát triển theo nhiều chiều kích khác nhau. Điều này được quy định bởi tính đa khả năng, đa chiều của việc xác lập các mối tương tác giữa các yếu tố liên quan tới sự phát triển tâm lí cá nhân. Việc phát hiện ra các tiềm năng và chiều kích phát triển của các hiện tượng tâm lí người là chức năng và là thuộc tính của tư duy hệ thống. Trong khi đó, tư duy cơ giới, với nguyên lí *chia đối tượng thành các thành phần nhỏ, nghiên cứu từng phần cô lập theo logic tuyến tính* sẽ dẫn đến làm lu mờ và thủ tiêu các khả năng cũng như các chiều hướng phát triển của các hiện tượng tâm lí cá nhân. Chẳng hạn, tư duy cơ giới có thể tách bạch thuyết Phát sinh nhận thức của J. Piaget với thuyết Văn hoá – lịch sử về các chức năng tâm lí cấp cao của L.X. Vưgotxki, vì thế, sẽ không nhìn thấy và không xác lập được các tình huống tương tác phát triển của trẻ em. Nhưng nếu đặt các lí thuyết này trong thể toàn vẹn và tương tác với nhau ta có thể lập được *ma trận về sự tương tác* và các khả năng phát triển của các cấu trúc nhận thức của trẻ em ở các giai đoạn lứa tuổi khác nhau với các tác động khác nhau từ phía người lớn trong các bối cảnh văn hoá khác nhau.

CÂU HỎI THẢO LUẬN CHƯƠNG 1

1. Tóm tắt những vấn đề cơ bản của tâm lí học phát triển. Tại sao cùng một vấn đề thường có các cách giải thích khác nhau?
2. Thế nào là một lí thuyết phát triển tâm lí người? Các chức năng cơ bản của nó là gì? Cấu trúc của một lí thuyết phát triển tâm lí người.
3. Xác định những đặc trưng của tư duy cơ giới và tác động của nó tới việc hình thành các tri thức khoa học.
4. Xác định các đặc trưng của hệ thống và tư duy hệ thống.
5. Tại sao việc ứng dụng các lí thuyết phát triển tâm lí người phải theo quan điểm tư duy hệ thống?

Chương 2

THUYẾT PHÁT SINH NHẬN THỨC VÀ TRÍ TUỆ CỦA J. PIAGET

J. Piaget (1896 – 1980) thường được nhìn nhận là nhà tâm lí học phát triển vĩ đại nhất của mọi thời đại. Ông để lại cho đời và cho khoa học một di sản đồ sộ, thâm sâu, đặc biệt là những nghiên cứu về sự phát sinh cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em. Lí thuyết phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget là lí thuyết sâu sắc nhất về sự phát triển tâm lí trẻ em, từ trước tới nay.

Lí thuyết của J. Piaget đầy ắp các sự kiện khoa học. Hơn nữa, các lập luận của ông thường xuyên thay đổi theo các sự kiện, rất khó theo dõi. Vì vậy, để thuận lợi, trước hết nên bắt đầu từ những luận điểm xuất phát và khái niệm công cụ của ông.

Phần đầu của chương đề cập tới cơ sở sinh học và logic trong tư tưởng xuất phát của J. Piaget và các khái niệm công cụ, phương pháp nghiên cứu được xây dựng từ hai nguồn gốc đó. Nếu biết nguồn gốc, xuất xứ và các khái niệm có tính công cụ thì việc tìm hiểu lí thuyết của ông sẽ dễ dàng hơn. Điều này giải thích vì sao, muốn hiểu lí thuyết của J. Piaget cần hiểu thế nào là *thích ứng và cấu trúc.*

Các phần tiếp theo (mục 2.2 và 2.3) là nội dung chính của chương, đề cập tới các luận điểm cơ bản của J. Piaget về sự phát sinh, phát triển các cấu trúc nhận thức và cấu trúc trí tuệ của trẻ em; sự phát triển các cấu trúc đó qua các giai đoạn lứa tuổi của trẻ. Tư tưởng chủ đạo ở đây là từ một số ít phản xạ có tính sinh học ban đầu, đứa trẻ dần hình thành các cấu trúc nhận thức và trí tuệ cao hơn; từ sơ cấu giác – động đến các cấu trúc thao tác trí tuệ, mà đặc trưng là khả năng bảo tồn và đảo ngược. Đó là một tiến trình có tính hằng định và là quá trình đứa trẻ tự xây dựng cho mình, thông qua tương tác với đồ vật và với người khác.

Mục 2.4 của chương sẽ phân tích các yếu tố tác động tới sự phát sinh, phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em. Qua đó, chúng ta có thêm bằng chứng

về ảnh hưởng của nguồn gốc sinh học trong quan điểm lí luận của J. Piaget và hiểu ông là nhà lí thuyết kiến tạo, nhà tâm lí học tương tác như thế nào.

Phần cuối của chương điểm qua những luận điểm về tâm lí học phát triển của J. Piaget, những thành tựu và hạn chế trong lí thuyết của ông.

Cho tới cuối thế kỉ XX, chưa có nhà khoa học nào nghiên cứu sự phát sinh nhận thức và trí tuệ trẻ em được sâu sắc, hệ thống bằng J. Piaget. Suốt 7 thập kỉ kiên trì và sáng tạo khoa học, ông đã góp phần to lớn vào việc hình thành và phát triển lĩnh vực khoa học mới: *Tâm lí học phát triển*. Lí thuyết Phát sinh nhận thức của J. Piaget là lí thuyết rất sâu sắc về sự phát triển tâm lí trẻ em. Cả cuộc đời của J. Piaget là cuộc đời của nhà bác học và lao động không ngừng. Các thầy, cô giáo, bậc cha mẹ và trẻ thơ trên thế giới biết ơn những cống hiến lớn lao và tâm huyết của ông trong lĩnh vực này.

2.1. Cơ sở xuất phát và khái niệm công cụ

2.1.1. Cơ sở sinh học và khái niệm thích nghi

Để tìm hiểu lí thuyết của J. Piaget, nên bắt đầu từ những luận điểm xuất phát và khái niệm công cụ của ông.

Trước khi là nhà tâm lí học, J. Piaget đã là nhà sinh vật học và được trang bị kiến thức Triết học, Logic học và Toán học. Mọi giải thích của J. Piaget về sự phát sinh trí tuệ trẻ em chịu ảnh hưởng mạnh mẽ của các lĩnh vực khoa học này. Ngay trang đầu cuốn *Tâm lí học trí khôn* – một trong những tác phẩm nổi tiếng của mình, ông đã thể hiện quan điểm xuất phát: "Mọi giải thích tâm lí học sớm hay muộn cuối cùng cũng dựa vào sinh học hoặc logic học."[1]

Theo J. Piaget, giải nghĩa trí tuệ dưới góc độ tâm lí học là nghiên cứu thực thể trí tuệ, vạch ra sự phát triển của nó và những quy luật chi phối sự phát triển đó. Cụ thể là *phải tạo dựng lại sự phát sinh và quá trình phát triển trí tuệ từ dạng đơn giản nhất đến mức trưởng thành*. Việc nghiên cứu này rất giống công việc của nhà phôi học: phân tích, miêu tả các bước và các thời kì phát triển của thai nhi

[1] J. Piaget (1997), *Tâm lí học trí khôn*, NXB Giáo dục.

từ lúc phát sinh hình thái cho đến khi trở thành đứa trẻ, với đầy đủ tư cách là một cá thể người. Về phương diện này, *tâm lí học là khoa học thực nghiệm.*

Tuy nhiên, các hiện tượng tâm lí nói chung, trí tuệ nói riêng, không mang tính vật thể mà có tính chất chức năng, không thể "cầm nắm" được như các sự kiện mang tính vật chất của Phôi học hay của Giải phẫu học. Vì vậy, để tường minh hoá các sự kiện khó nắm bắt đó, phải vận dụng khoa học logic, với tư cách là khoa học hình thức hoá. Về phương diện này, nghiên cứu tâm lí học giống với công việc của nhà *logic học.*

Xuất phát từ quan niệm nghiên cứu tâm lí học về trí tuệ như trên, J. Piaget đã sử dụng hai khái niệm công cụ để phân tích sự phát sinh, phát triển trí tuệ trẻ em, đó là: *thích nghi* và *cấu trúc.*

Lĩnh vực Sinh học mà J. Piaget nghiên cứu là sự thích nghi của loài sò ốc (một loài thân mềm) sống trong các hồ quanh vùng Nêuchâtel (Thụy Sỹ). Thành tựu khoa học trong lĩnh vực này đã đưa ông đến kết luận: yếu tố sinh học phát triển không chỉ do sự thuần thục của cơ thể (nội sinh) hay do di truyền, mà còn do những biến cố xảy ra trong môi trường sống. *Sự phát triển sinh học là một quá trình thích nghi.*

J. Piaget định nghĩa: *Thích nghi là quá trình tạo lập sự cân bằng giữa hành động của cơ thể lên môi trường sống xung quanh. Đó là quá trình tác động qua lại giữa cơ thể với môi trường*[(1)].

Theo vế thứ nhất, cơ thể tác động lên các khách thể xung quanh nó (chiều thuận), qua đó hấp thụ các chất dinh dưỡng và biến đổi chúng cho phù hợp với cấu trúc đã có của cơ thể. Quá trình hấp thụ và biến đổi chất dinh dưỡng này được gọi là *đồng hoá* (Assimilation).

Theo chiều ngược lại, môi trường tác động lên cơ thể, do biến động nào đó. Sự đáp lại tích cực của cơ thể dẫn đến làm thay đổi các cấu trúc đã có của nó cho phù hợp với môi trường. Quá trình biến đổi này được gọi là *điều ứng* (Accommodation).

---

(1) J. Piaget (1997), *Tâm lí học trí khôn*, NXB Giáo dục.

Như vậy, có thể định nghĩa thích nghi là *sự cân bằng* (Equilibrum) giữa *đồng hoá* và *điều ứng.* Quá trình này có tính hai mặt: *tổ chức và thích nghi.* Hai mặt này không tách rời mà bổ sung nhau của một cơ thể duy nhất. Tổ chức là mặt bên trong của một chu kì thích nghi, còn thích nghi là mặt bên ngoài.

Tất nhiên, sự cân bằng giữa cơ thể với môi trường hay giữa đồng hoá và điều ứng không phải là cân bằng tĩnh, thiết lập một lần là xong. Đó là cân bằng động, thường xuyên bị phá vỡ và được tái thiết lập ở mức cao hơn, phức tạp hơn, tinh tế hơn.

Dưới góc độ sinh học, theo J. Piaget, để giải thích sự thích nghi của cơ thể với môi trường, có thể căn cứ vào hai tiêu chí: *thứ nhất:* phủ nhận (I) hoặc thừa nhận (II) có sự tồn tại thực của sự tiến hoá; *thứ hai:* tính chất mối quan hệ giữa cơ thể với các yếu tố bên ngoài: sự thích nghi của cơ thể được quy về yếu tố bên ngoài chi phối (1) hoặc do các yếu tố đột biến bên trong (2) hoặc là do sự tác động qua lại giữa cơ thể với môi trường (3). Từ các tiêu chí trên, người ta có sáu cách giải thích về sự thích nghi:

– Thích nghi là sự thiết lập từ trước sự hoà hợp giữa cơ thể với môi trường I_1.

– Thích nghi là được quy định bởi yếu tố đã có từ trước của cơ thể, cho phép nó đáp ứng được với mọi thay đổi của hoàn cảnh I_2.

– Thích nghi là sự hình thành chuỗi các cấu trúc tổng thể được xác định bởi các yếu tố bên trong và bên ngoài I_3.

– Sự tiến hoá và thích nghi được diễn ra do sự thúc ép của môi trường (theo thuyết tiến hoá của J.B. Lamarck[(1)]) – II_1.

---

(1) J.B. Lamarck (1744 – 1829): Nhà sinh vật học người Pháp, chuyên nghiên cứu sự tiến hoá của động vật. Năm 1801, Lamarck công bố các kết quả nghiên cứu của ông về hiện tượng tiến hoá của động vật. Những luận điểm cơ bản của học thuyết này được trình bày trong các tác phẩm của ông: *Triết học, động vật học* (1809), *Lịch sử tự nhiên của các động vật không xương sống* (1819). Tư tưởng chủ đạo của Lamarck là các thế hệ sau của động vật, ngày càng tiến hoá hơn nhờ đã tiếp thu được từ các thế hệ trước những tính trạng thích nghi tốt hơn đối với môi trường, dẫn tới ưu thế hơn trong cuộc đấu tranh sinh tồn. Sự tiến hoá của sinh giới là do thích nghi, còn sự thích nghi là sự truyền lại những kinh nghiệm tốt từ thế hệ này qua thế hệ khác.

– Sự tiến hoá và thích nghi là do sự đột biến gen và sau đó diễn ra sự chọn lọc (thuyết Đột biến gen) – II_2.

– Sự tiến hoá và thích nghi là do sự tác động qua lại tiệm tiến của các yếu tố bên trong và bên ngoài II_3.

Sự phân định các cách giải thích về sự thích nghi sinh học như trên của J. Piage đã giúp ông rất nhiều trong việc lí giải sự phát sinh trí tuệ cá nhân. Ông đã dựa vào chúng để giải thích các lí thuyết tâm lí học đã có về trí tuệ và xác định cách giải thích riêng của mình. Trên thực tế, ông theo cách thứ 6 (II_3): *Sự tác động qua lại giữa cơ thể với môi trường dẫn tới hình thành thao tác trí khôn.*

Như vậy, dưới góc độ sinh học, J. Piaget giải thích sự tiến hoá của cơ thể là quá trình *thích nghi*. Đó là quá trình tổ chức lại những yếu tố đã có của cơ thể trong quá trình tương tác với môi trường. Cơ chế của quá trình này được giải thích bằng các khái niệm: *đồng hoá, điều ứng* và *sự cân bằng* giữa chúng. Những khái niệm trên cũng chính là *công cụ* để J. Piaget giải thích sự phát sinh, phát triển sơ đồ nhận thức và sơ đồ thao tác trí tuệ của trẻ em.

2.1.2. Logic học và khái niệm cấu trúc

Trong quan niệm của một số người, các hiện tượng tinh thần thường phải gắn liền với cơ thể. Cách suy nghĩ này là cần thiết khi xét các chức năng tâm lí sơ giản như: cảm giác, tri giác, vận động, cảm xúc... Nhưng với cách hiểu như vậy không thể giải thích tại sao trong nhận thức của cá nhân 2 + 2 = 4, cũng không thể lí giải được tại sao cùng một sự kiện, các cá nhân lại *suy luận* theo cách này hay cách khác. Để giải quyết các vấn đề phức tạp trong nhận thức và hành động, nếu chỉ dựa vào các phản ứng ở cấp độ tâm – sinh lí thì chưa đủ, mà phải dựa trên cơ sở của logic học hình thức, với tư cách là khoa học về tiên đề hay khoa học hình thức hoá sự vật, hình thành các cấu trúc (sơ đồ). Trong lĩnh vực này, một mặt, cho thấy J. Piaget chịu ảnh hưởng khá nhiều truyền thống triết học của

I. Kant[1] và của các nhà tâm lí học Gestalt; mặt khác đây cũng chính là sự tinh tế trong lí thuyết của ông.

Khái niệm sơ đồ[2] có nguồn gốc từ Triết học và Logic học. Có thể, người đầu tiên có tư tưởng sơ đồ hoá tri thức là nhà triết học cổ đại Platon, khi ông cho rằng tri giác của con người là phản ánh những sự vật cụ thể còn chân lí là tri thức tuyệt đối, có tính tiên nghiệm. Platon viện dẫn trường hợp, nếu nhìn dọc theo hai đường thẳng song song bằng mắt thường, ta cảm thấy chúng cắt nhau ở phía xa. Nhưng về lí luận thì không phải như vậy, chúng vẫn là hai đường thẳng song song. Trong tư duy ta biết được điều này là do tri thức tiên nghiệm (tri thức tiên đề). Tuy nhiên, người có đóng góp chính trong việc tạo lập sơ đồ tiên nghiệm là I. Kant. Theo ông, mọi tri thức khoa học đều phải phản ánh được nội dung các sự vật của thế giới; mặt khác, nó phải thuần nhất, có tính phổ biến (vì vậy phải khái quát) và tất yếu. Điều này mâu thuẫn với nội dung phong phú, cụ thể, biến đổi của sự vật. Để khắc phục mâu thuẫn, tạo ra tri thức khoa học về sự vật, I. Kant đã sử dụng *sơ đồ tiên nghiệm* (sơ đồ có trước), với tư cách là *sơ đồ hình thức* để tổng hợp tư liệu cảm tính vào trong đó. Ở đây xuất hiện hai quá trình độc lập với nhau: *sự hình thành các sơ đồ tiên nghiệm và quá trình "lồng" các tri thức cảm tính vào trong các sơ đồ đã có.* Quá trình hình thành sơ đồ được diễn ra trước và là công việc của Logic học. Nhiệm vụ của nó là "lược bỏ" đến mức tối đa các yếu tố

---

[1] I. Kant (1724 – 1804): Nhà triết học vĩ đại người Đức, người sáng lập triết học cổ điển Đức. Để khắc phục sự tách biệt siêu hình giữa hai phương pháp nhận thức đang tồn tại trong triết học và trong khoa học thế kỉ XVIII: *Quy nạp duy cảm* do Ph. Bacon (1561 – 1626) đề xuất và *Phân tích duy lí* của R. Descarter (1596 – 1650), I. Kant đã đề xuất *phương pháp tổng hợp* với khái niệm công cụ là các *sơ đồ tiên nghiệm*. Tức là những *mạng, sơ đồ hay cấu trúc có tính chất hình thức*, được chủ thể hình thành trước (tiên nghiệm), khả dĩ có thể dung hợp các tài liệu cảm tính vào trong đó. Như vậy, theo I. Kant, sự hiểu biết bao hàm *tri thức tiên nghiệm (sơ đồ tiên nghiệm)* kết hợp với *tri thức cảm tính* về sự vật.

[2] Thuật ngữ sơ đồ tương ứng với từ *Shem* trong tiếng Pháp. Thuật ngữ này có thể hiểu là cấu trúc, tổ chức, sơ đồ, sơ cấu. Bác sĩ Nguyễn Khắc Viện đề nghị hoặc dùng từ *sơ cấu* (trong *Từ điển Tâm lí học*. Nguyễn Khắc Viện (Chủ biên), NXB Ngoại văn, 1991. tr.230), hoặc nên phiên âm là *Sem* (trong bài giới thiệu cuốn *Tâm lí và giáo dục học* của J. Piaget (1986), NXB Giáo dục, tr.47). Khi dịch tác phẩm *Tâm lí học trí khôn* của J. Piaget sang tiếng Việt, dịch giả Nguyễn Dương Khư phiên âm là *Sem*.

cảm tính, kinh nghiệm để tạo dựng một cách tự do các sơ đồ, dựa trên những mệnh đề không chứng minh (tiên đề) và phối hợp chúng với nhau theo mọi khả năng và theo cách chặt chẽ nhất. Từ đó ta có mạng lưới sơ đồ được phát triển theo mục tiêu nhất định. Bằng cách này ta có hệ thống khái niệm hình thức mang tính tiên đề, chẳng hạn: mạng lưới các hình trong môn Hình hình học. Như vậy, phương pháp tiên đề là phương pháp của tư duy – tư duy logic[1].

Tuy nhiên, sơ đồ tiên nghiệm hay phương pháp tiên đề chỉ cho ta biết các sơ đồ hình thức, còn bản thân nội dung sự vật của đối tượng đã bị gạt bỏ. Điều này không phù hợp với các khoa học thực nghiệm như tâm lí học. Nội dung tâm lí của trí tuệ đã bị trừu xuất khỏi các sơ đồ tư duy (như trong các công thức toán chẳng hạn). Để khắc phục, cần có giải pháp kết hợp giữa hai lĩnh vực khoa học này.

Theo phân tích của J. Piaget, trong tâm lí học, các nhà Gestalt[2] đã nghiên cứu và giải quyết vấn đề này. Đối với họ, các sơ đồ được hình thành ngay chính trong quá trình cá nhân tri giác hoặc tư duy về sự vật, theo *nguyên tắc đồng cấu*. Đó là quá trình "*sơ đồ hoá lại tức thì*" các yếu tố thành phần trong một tổng thể đã có. Nói cách khác, đối với các nhà Gestalt, *quá trình tư duy hay tri giác thực chất là quá trình hình thành các sơ đồ, trên cơ sở có sự tác động qua lại giữa chủ thể với hoàn cảnh*. Tiếc rằng, các nhà tâm lí học Gestalt không nghiên cứu sự sơ đồ hoá theo lịch sử phát sinh, phát triển của nó, mà theo nguyên tắc tức thì, *ở đây* và *bây giờ*, do đó không phát hiện sự phát triển của chúng. J. Piaget phân tích rất kĩ hiện tượng sơ đồ hoá các hình ảnh của trường phái Gestalt và trong các nghiên cứu trí tuệ của mình, ông đã kế thừa tư tưởng của họ về kiến tạo sơ đồ nhưng theo quan điểm riêng – quan điểm phát triển. Theo ông, *sự sơ đồ hoá là đặc trưng của sự phát sinh và*

---

[1] Tư tưởng tiên nghiệm cũng được Tâm lí học hành vi triển khai trong các công trình của C.L. Hull *Phương pháp diễn dịch giả thuyết*.

[2] Tâm lí học Gestalt là trường phái tâm lí học Đức, nghiên cứu hiện tượng tâm lí như là một cấu trúc trọn vẹn (gestalt). Đại biểu là M. Wertheimer (1880 – 1943), K. Koffka (1886 – 1941), W. Kohler (1887 – 1967), K. Lewin (1890 – 1947). Phần lớn nghiên cứu của các nhà Tâm lí học Gestalt đều hướng tới phát hiện mối quan hệ giữa các kích thích khách quan với sự hình thành các cấu trúc (các gestalt) tâm lí trọn vẹn. Đóng góp chủ yếu và to lớn của lí thuyết Gestalt là phát hiện ra quy luật hình thành cấu trúc nhận thức, các *quy luật tri giác, sự thông hiểu, giải quyết tình huống và vấn đề trường tâm lí*.

phát triển nhận thức và trí tuệ trẻ em. Nói cách khác, đối với ông, sự phát sinh và phát triển nhận thức và trí tuệ cá nhân là quá trình hình thành và phát triển các sơ đồ.

Như vậy, J. Piaget đã kế thừa sự hình thành sơ đồ hoá trong Triết học, Logic học và Tâm lí học, nhưng không theo cách tiên nghiệm như I. Kant, cũng không theo nguyên tắc tức thì như trường phái Gestalt. Ở đây có sự kết hợp giữa nghiên cứu nội dung tâm lí của khoa học thực nghiệm với nghiên cứu các sơ đồ logic và toán của khoa học nhận thức, theo *quan điểm kiến tạo, quan điểm phát triển*. Sự kết hợp này đã đưa J. Piaget đến luận điểm xuất phát, chỉ đạo các nghiên cứu sự phát sinh tâm lí của ông: *Sự phát sinh, phát triển các chức năng trí tuệ là quá trình tổ chức sự thích nghi của cơ thể, thông qua các hoạt động đồng hoá và điều ứng, nhằm tạo lập các trạng thái cân bằng tạm thời giữa hai quá trình này. Đó chính là quá trình hình thành và thống hợp các sơ đồ trí tuệ của cá nhân*[1].

Thích nghi, sơ đồ, đồng hoá, điều ứng và cân bằng là các khái niệm công cụ của J. Piaget. Có thể nói, đây là một trong những điểm độc đáo và thành công nhất của J. Piaget. Nó là chìa khoá để ông mở ra cánh cửa tìm hiểu nguồn gốc của các cấu trúc thao tác của trí tuệ và sự phát sinh, phát triển trí tuệ trẻ em. Nó cũng là chìa khoá để hiểu lí luận kiến tạo tri thức và trí tuệ trẻ em của J. Piaget.

2.1.3. Phương pháp nghiên cứu

Trong thời đại của J. Piaget, nhiều lĩnh vực tâm lí học thường được tiến hành bằng trắc nghiệm nhằm chứng minh giả thuyết cho trước. Các biến số thực nghiệm được kiểm tra ngặt nghèo. Các số liệu được xử lí bằng phương pháp thống kê phức tạp. J. Piaget là người được đào tạo theo truyền thống của trắc nghiệm học và cũng là người tham gia chuẩn hoá trắc nghiệm Binet[2]. Trong quá trình chuẩn hoá trắc nghiệm, ông phát hiện ra đằng sau những câu trả lời đúng hay sai

---

[1] J. Piaget (1997), *Tâm lí học trí khôn*, NXB Giáo dục.

[2] Alfred Binet (1857 – 1911): Nhà tâm lí học nổi tiếng người Pháp. Cống hiến chủ yếu của Binet là các nghiên cứu trí tuệ và nhận thức của trẻ em bình thường và chậm phát triển trí tuệ. Ông cùng với Th. Simon (1873 – 1961) soạn thảo và chuẩn hoá *Thang đo trí thông minh Binet – Simon* nổi tiếng.

của trẻ, là những suy nghĩ độc đáo của chúng, nếu chỉ dừng ở kết quả câu trả lời thì không thể thấy điều đó. Vì vậy, trong hầu hết công trình nghiên cứu của mình, J. Piaget rất ít tiến hành trắc nghiệm, mà chủ yếu sử dụng *phương pháp lâm sàng tâm lí,* được tiến hành trên một mẫu nhỏ nghiệm thể. Ông ít quan tâm tới định lượng trong các nghiên cứu, mà chủ yếu thả mình theo trực giác khi hỏi chuyện trẻ em, đặc biệt là trong các công trình đầu.

Phương pháp lâm sàng của J. Piaget là sự kết hợp lâm sàng có tính truyền thống với thực nghiệm tác động không đầy đủ. Thực chất ở đây là *cuộc trò chuyện giữa nghiệm viên với trẻ em xoay quanh công việc mà đứa trẻ được giao, với tư cách là một trò chơi*[1]. Ví dụ: Khi nghiên cứu khả năng bảo tồn của trẻ, nghiệm viên đề nghị trẻ chia cục bột thành hai phần như nhau. Sau đó, bảo trẻ nặn một cục thành các vật có hình thù khác nhau như: một khúc dồi hoặc vo tròn, đập dẹt... Mỗi lần trẻ thay đổi hình dạng cục bột như vậy, nghiệm viên đều hỏi trẻ xem bột ở hai cục có như nhau không? Tại sao?...

Mấu chốt thành công của phương pháp lâm sàng J. Piaget là nghệ thuật *đặt câu hỏi, quan sát, lắng nghe* và *ghi chép* cách trả lời cũng như các phản ứng của trẻ nhằm ghi lại đầy đủ cách tiến hành, cách lập luận và sơ đồ của những suy luận đó. Từ những câu trả lời, những phản ứng của trẻ, nhà nghiên cứu có thể đưa ra yêu cầu, chỉ trích, động viên... nghĩa là sử dụng nhiều thủ thuật khêu gợi

---

[1] Một ví dụ về phương pháp lâm sàng mà J. Piaget dùng để thăm dò sự phát triển những suy luận của trẻ em về đạo đức. Mẫu này cho thấy rằng, đứa trẻ suy nghĩ về sự "dối trá" theo nhiều cách rất khác so với người lớn:

Piaget: Cháu có biết dối trá là gì không?

Clai: Đó là khi bạn nói một điều gì đó không đúng sự thực.

Piaget: 2 + 2 = 5 là dối trá phải không?

Clai: Vâng, đó là một sự dối trá.

Piaget: Tại sao?

Clai: Vì nó không đúng.

Piaget: Một cậu bé nói: 2 + 2 = 5 là nói không đúng, hay là mắc lỗi làm bài?

Clai: Cậu đó mắc lỗi làm bài.

Piaget: Vậy nếu cậu ta làm sai, thì có phải là cậu ta nói dối không?

Clai: Vâng, cậu ấy nói dối.

để dẫn dắt trẻ hành động và nói ra được cách suy nghĩ, cách hành động của mình. Như vậy, trong nghiên cứu lâm sàng tâm lí không nhất thiết yêu cầu hai đứa trẻ cùng tiến hành một hành động hoặc hỏi chúng cùng một câu hỏi. Với từng đứa trẻ khác nhau, có thể cho các em hành động bằng các vật liệu khác nhau (thay cục bột bằng hai cốc nước hoặc khối gỗ...) và các thủ thuật khêu gợi phù hợp, miễn là có được thông tin chính xác, đầy đủ về diễn biến phản ứng trí tuệ của trẻ. Việc tiến hành phương pháp này trên mỗi đứa trẻ trong suốt thời gian dài phát triển của nó sẽ cung cấp hệ thống thông tin, mà việc phân tích chúng sẽ cho nhà nghiên cứu bức tranh về sự phát sinh, phát triển trí tuệ trẻ em qua các giai đoạn lứa tuổi. Trên thực tế, phần lớn các lập luận của J. Piaget được hình thành từ kết quả quan sát lâm sàng trong thời gian dài trên những đứa con của ông.

Khác với các trắc nghiệm đã được chuẩn hoá theo quy trình chặt chẽ và nhà nghiên cứu không can thiệp vào quá trình thực hiện nhiệm vụ của trẻ, trong phương pháp lâm sàng tâm lí việc kiểm tra quá trình tiến hành của trẻ ít chặt chẽ và có sự can thiệp của nhà nghiên cứu. Chính yếu tố tự do hành động của trẻ, sự can thiệp của nhà nghiên cứu và sự ghi chép, lí giải đầy đủ mọi chi tiết về những gì trẻ nói và làm đã tạo ra sự phong phú và tin cậy của các tư liệu. Tuy nhiên, những yếu tố trên cũng dễ làm phương hại đến tiến trình suy nghĩ và hành động của trẻ, nếu sự can thiệp của nhà nghiên cứu thiếu kinh nghiệm (các trắc nghiệm chuẩn hoá không có nguy cơ này). Mặt khác, các kĩ thuật lâm sàng tuy rất chi tiết và hệ thống nhằm phát hiện ra những thay đổi bên trong của trí tuệ trẻ em nhưng nó phụ thuộc khá nhiều vào yếu tố chủ quan của nhà nghiên cứu và những tư liệu thu được ít có giá trị thống kê. Điều này thường bị các nhà nghiên cứu có xu hướng lượng hoá, đặc biệt là những người ưa dùng phương pháp trắc nghiệm phê phán. Trong những nghiên cứu về sau, J. Piaget thường kết hợp tư liệu của các phương pháp: *Lâm sàng, Trắc nghiệm* và *Thực nghiệm*.

Như vậy, xuất phát từ cơ sở Sinh học và Logic học, sử dụng kết hợp nghiên cứu lâm sàng và trắc nghiệm trên một số mẫu nghiệm thể trong thời gian dài (nghiên cứu bổ dọc), J. Piaget đã xây dựng lên học thuyết về sự phát sinh, phát triển nhận thức, trí tuệ của trẻ em. *Điều đặc biệt lí thú* và *cũng là sự cách mạng* và *cống hiến* của J. Piaget là các nghiên cứu của ông không phải hướng vào kết quả trẻ em đạt được tại các thời điểm khác nhau trong cuộc đời, mà chủ yếu nghiên cứu chúng *kiến tạo cái đó qua thời gian như thế nào?*, tức là *nghiên cứu chính quá trình phát sinh, phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ*. Nói một cách hình ảnh, ông ít quan tâm đến ngôi nhà được người công nhân xây dựng nên, mà chủ yếu theo dõi hành động và quá trình người thợ xây ngôi nhà đó và tìm hiểu xem vì sao họ lại xây như vậy. Điều mà rất ít nhà tâm lí học làm được.

Học thuyết của J. Piaget có hai nội dung gắn bó hữu cơ với nhau: học thuyết về sự phát sinh, phát triển của trí tuệ – Tâm lí học phát sinh (Psychologie Genetique) và học thuyết về các giai đoạn phát triển trí tuệ ở trẻ em – Tâm lí học trẻ em (Psychologie Infantile).

2.2. Sự phát sinh cấu trúc thao tác trí tuệ

2.2.1. Trí tuệ

J. Piaget đưa ra khá nhiều định nghĩa về trí tuệ (trí khôn). Điểm chung của chúng là đều xuất phát từ góc độ thích nghi sinh học.

Theo J. Piaget, cuộc sống là sự sáng tạo không ngừng các dạng thức ngày càng phức tạp và là sự cân bằng ngày càng tăng của các dạng thức này đối với môi trường.

Trí tuệ là một hình thức của trạng thái cân bằng mà toàn bộ các sơ đồ nhận thức hướng tới. Trí tuệ là một dạng thích nghi của cơ thể. Sự cân bằng là một sự bù đắp của cơ thể đối với những xáo trộn ở bên ngoài[1].

---

[1] Có thể dẫn ra một số định nghĩa của J. Piaget: Trí tuệ là sự thích nghi tiêu biểu nhất, sự cân đối giữa đồng hoá liên tục các sự vật vào hoạt động riêng và sự điều ứng những sơ cấu đồng hoá ấy vào bản thân những đồ vật (*Tâm lí học và giáo dục học*, 1986). Trí tuệ là một hình thái nhất định của sự cân bằng, mà mọi cấu trúc được hình thành trên cơ sở của những tri giác, kĩ xảo và các cơ chế cảm giác – vận động đơn giản đều hướng vào hình thái đó (*Tâm lí học trí tuệ*, 1969).

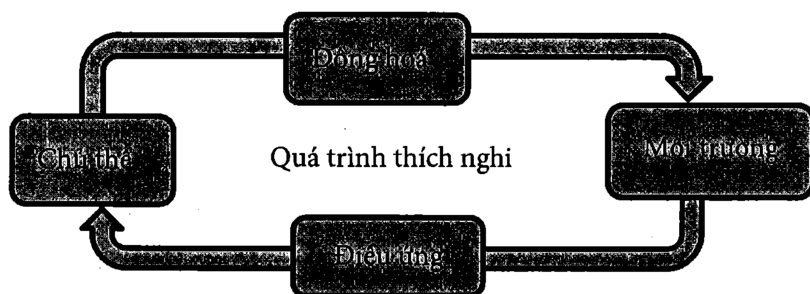
Khái niệm thích nghi trí tuệ bắt nguồn từ thích nghi sinh học. Tư tưởng chủ đạo của J. Piaget coi sự phát triển trí tuệ là trường hợp riêng của sự phát triển cá thể. Đó là sự phát triển tiếp tục của các yếu tố sinh học. Cả hoạt động sinh học và hoạt động tâm trí không tách biệt với cuộc sống và cả hai đều là bộ phận của hoạt động toàn bộ – hoạt động sống của cá nhân mà đặc trưng của chúng là *tổ chức* kinh nghiệm nhằm tạo ra *sự thích nghi* giữa cơ thể với môi trường. Điều khác nhau giữa thích nghi sinh học và thích nghi tâm lí, trí tuệ là một bên *thích nghi vật chất* còn bên kia là *thích nghi chức năng. Tổ chức* và *thích nghi* là hai chức năng cơ bản của mọi sự thích nghi, trong đó có thích nghi trí tuệ. Tính tổ chức của trí tuệ cho phép trong từng tính tích cực trí tuệ của chủ thể, có thể tách ra cái gì đó trọn vẹn, tách ra những phần tử và mối liên hệ giữa các phần tử tham gia cấu trúc nên cái trọn vẹn đó. Để mô tả sự thích nghi trí tuệ của chủ thể, J. Piaget sử dụng 4 khái niệm gốc sinh học: *Đồng hoá* (Assimilation), *Điều ứng* (Accommodation), *Sơ đồ* (Schem) và *Cân bằng* (Equilibrum).

Theo J. Piaget, đồng hoá sinh học (đồng hoá vật chất) là cơ thể tiếp nhận các chất dinh dưỡng do môi trường bên ngoài cung cấp (thức ăn, không khí, nước, chất khoáng...), chế biến chúng thành chất dinh dưỡng của cơ thể. Giống đồng hoá sinh học, *đồng hoá trí tuệ (đồng hoá chức năng) là não tiếp nhận thông tin từ các kích thích bên ngoài, "tiêu hoá" chúng, biến thành cái có nghĩa cho bản thân trong quá trình thích ứng với môi trường, cái có nghĩa đó chính là sơ đồ*. Thực chất đó là quá trình tái lập lại một số đặc điểm của khách thể được nhận thức, đưa nó vào trong các sơ đồ đã có[1]. Về lí thuyết, đồng hoá không làm thay đổi (phát triển) nhận thức, nó chỉ mở rộng (làm tăng trưởng) cái đã biết. *Điều ứng là quá trình thích nghi của chủ thể đối với những đòi hỏi đa dạng của môi trường*, bằng cách tái lập những đặc điểm của khách thể vào cái đã có, qua đó biến đổi sơ đồ đã có, tạo ra sơ đồ mới, dẫn đến trạng thái cân bằng giữa chủ thể với môi trường.

---

[1] Một đứa trẻ đã có sơ đồ về con chó, khi nhìn thấy con chó, nếu được hỏi đó là con gì? Đứa trẻ trả lời là con chó. Vì trong nhận thức của trẻ, con chó phù hợp với sơ đồ con chó mà nó đã có.

Cân bằng là tự cân bằng của chủ thể giữa hai quá trình đồng hoá và điều ứng. Trong đồng hoá, các kích thích được chế biến cho phù hợp với sự áp đặt của sơ đồ đã có. Còn trong điều ứng chủ thể buộc phải thay đổi sơ đồ cũ cho phù hợp với hoàn cảnh mới. Như vậy, đồng hoá là tăng trưởng còn điều ứng là phát triển. Để tạo lập sự thích nghi và phát triển của cơ thể, cần nhiều mô hình cân bằng: *cân bằng sinh học* và *cân bằng tâm lí.* Cân bằng tâm lí được thiết lập bởi các sơ đồ, trong đó các sơ đồ trí tuệ là cân bằng cao nhất.



Tuy nhiên, sự cân bằng này nhanh chóng bị phá vỡ do sự biến động của các yếu tố bên ngoài, mà các sơ đồ đã có không đáp ứng được. Cơ thể buộc phải tiến hành quá trình đồng hoá và điều ứng mới, tạo ra trạng thái cân bằng mới – dẫn đến sự thích nghi mới – cao hơn. Cứ như vậy, cân bằng thường xuyên được thiết lập và bị phá vỡ. Quá trình hình thành và phát triển trí tuệ là sự liên tục hình thành các sơ đồ mới trên cơ sở các sơ đồ đã có. Toàn bộ sự hình thành, phá vỡ và tái hình thành các sơ đồ tạo thành hệ thống (mạng lưới) sơ đồ phát triển theo một hướng nhất định, từ thấp đến cao.

2.2.2. Thao tác trí tuệ

2.2.2.1. Thao tác

Thao tác là hành động được nội hiện (chuyển vào trong) và được rút gọn ở trong đó.

Thao tác có ba đặc trưng cơ bản: tính thuận nghịch (révrsible); bảo tồn (conservation) và liên kết (associative).

– *Tính thuận nghịch* là khả năng đảo ngược các thao tác thành phần. Tính chất thuận nghịch được thể hiện ở khả năng *đảo* và *nghịch*. Đảo là sự đảo lại đối tượng: a < b, đảo lại: b > a. Nghịch là theo hai chiều thuận và ngược: Thuận: a + b = c; ngược c – a = b hoặc c – b = a. Thao tác đảo có thể đảo theo hai chiều, còn thao tác ngược, chỉ có chiều từ thuận đến ngược, không có chiều từ ngược đến thuận (từ phép cộng – chiều thuận → phép trừ – chiều ngược, nhưng không có phép cộng là ngược của phép trừ).

Tính thuận nghịch là dấu hiệu đầu tiên phân biệt giữa thao tác (hành động tinh thần bên trong) với hành động vật lí, bên ngoài. Hành động (action) là các tác động vật lí của chủ thể đến vật thể (trong thực tế có thể là hành động tương tác giữa chủ thể với vật: *hành động với đồ vật*, cũng có thể là hành động tương tác với người khác: *hành động giao tiếp*). Còn thao tác (operations) là hành động bên ngoài đã được chuyển vào bên trong (được nội hiện). *Hành động (thực tiễn) không có tính thuận nghịch* (chỉ có một chiều hành động thuận hoặc hành động ngược lại theo tuyến tính thời gian). Về nguồn gốc, *thao tác được hình thành từ hành động vật lí, là hành động bên ngoài chuyển vào bên trong và được rút gọn*. Nói cách khác, từ hai hành động bên ngoài (hành động thuận và hành động ngược) khi chuyển vào trong, được rút gọn và nhập vào nhau, thành hai mặt thao tác. Thao tác trí tuệ là sự thống hợp hai hành động thực ở bên ngoài, khi đã được chuyển vào trong và rút gọn.

Khái niệm thao tác theo cách hiểu của J. Piaget khác với quan niệm của các nhà hành vi học hay các nhà lí thuyết hoạt động. Đối với các nhà hành vi học (đặc biệt là J. Watson và B.F. Skinner), thao tác chính là các cử động, các động tác của cơ thể (động vật và người), diễn ra trong trường quan hệ với các yếu tố bên ngoài có thể quan sát và kiểm soát được. Hành vi thích ứng của cơ thể là các thao tác phù hợp. Các nhà tâm lí học hoạt động (đặc biệt là A.N. Leonchev và P.Ia. Galperin) cho rằng, thao tác là hành động tâm lí được chuyển vào trong đầu, được luyện tập thuần thục và bị "tước mất" mục đích tâm lí – chỉ còn phần cơ cấu

kĩ thuật của hành động. Cơ cấu này đóng vai trò phương tiện để cá nhân tiến hành hành động khác. Logic thao tác tuỳ thuộc vào phương tiện kĩ thuật mà chủ thể sử dụng trong hành động. Theo nghĩa đó, có thể có thao tác bên ngoài (thao tác vật chất) và thao tác bên trong (thao tác trí óc). Đối với J. Piaget *trẻ em hành động bằng tay* và *suy nghĩ bằng thao tác*. Hai yếu tố này có quan hệ nhân quả với nhau.

– *Bảo tồn* là khả năng duy trì cái bất biến của sự vật trong sự biến đổi của các hình ảnh tri giác về sự vật đó. Đây là đặc trưng quan trọng để tạo ra khả năng xây dựng hiện thực của trẻ em và để hình thành các sơ đồ trí tuệ. Khả năng bảo tồn là do tính thuận nghịch đem lại. Nhờ tính thuận nghịch và bảo tồn, trẻ em khắc phục được *tính tự kỉ trung tâm* và *tính trung tâm* trong nhận thức của mình. J. Piaget và cộng sự đã tiến hành rất nhiều thực nghiệm để xác định thời điểm, loại và tính chất xuất hiện tính bảo tồn trong thao tác của trẻ. Sự kiện này phổ biến đến mức trong tâm lí học quen gọi là *Hiện tượng J. Piaget.*

Liên kết là sự kết hợp các thao tác thành sơ đồ thao tác. Trong tư tưởng của J. Piaget không có thao tác tồn tại độc lập, riêng lẻ, mà bao giờ cũng ở dạng các thao tác, sự kết hợp giữa chúng để tạo ra *sơ đồ thao tác.*

2.2.2.2. Các loại thao tác

J. Piaget phân loại các thao tác theo hình thức tồn tại của đối tượng tác động. Có hai loại thao tác là *thao tác cụ thể* và *thao tác hình thức.*

– *Thao tác cụ thể:* là thao tác được tiến hành trên các vật liệu cụ thể, vật chất như đất nặn, que tính... Ở đây, cần phân biệt rõ hành động (bên ngoài, vật chất) với thao tác (hành động bên trong). Khi trẻ em dùng đất nặn hay que tính để triển khai sự bảo tồn khối lượng hoặc số lượng thì đó không đơn thuần là trẻ em đang hành động bên ngoài, mà thực chất là quá trình đồng hoá vào sơ đồ thao tác đã có. Trong trường hợp các hành động vật chất được tiến hành mà không có sự điều khiển bởi các sơ đồ thao tác bên trong, chỉ thuần tuý là hành động bên ngoài – hành động chưa có khả năng nội hiện và rút gọn, thì khi đó trẻ em chưa có sơ đồ thao tác mà chỉ mới đạt đến trình độ trí khôn tiền thao tác hoặc ở mức trí khôn giác – động, được điều khiển bởi sơ cấu giác – động.

– *Thao tác hình thức:* là thao tác được tiến hành trên vật liệu là các mệnh đề. Đây là hình thái đích thực của thao tác. Bởi lẽ, bản thân các mệnh đề là sản phẩm của sự hình thức hoá nên khi tiến hành các thao tác cũng như thể hiện sản phẩm của chúng đều được thể hiện qua các mệnh đề ngôn ngữ. Điều này tạo ra cho trẻ em khả năng rộng lớn (về không gian, thời gian) của việc hình thức hoá các hành động tâm lí, hình thành khả năng suy luận và diễn đạt kết quả bằng các mệnh đề. Tư duy mệnh đề (tư duy hình thức) là mức cao nhất của tư duy và cũng là mức cao nhất của trí tuệ.

2.2.3. Sự hình thành cấu trúc nhận thức và cấu trúc thao tác trí tuệ

Theo J. Piaget, mọi cư xử, dù là hành vi được triển khai ra bên ngoài hay nội hiện thành ý nghĩ đều là biểu hiện sự thích nghi hay tái thích nghi của cá nhân. Cá nhân chỉ hành động khi nó cảm nhận một nhu cầu, tức là khi sự cân bằng tạm thời giữa môi trường với cơ thể bị phá vỡ và xuất hiện hành động nhằm lập lại sự cân bằng mới để tái thích nghi. Mọi cư xử như vậy đều bao hàm hai mặt chủ yếu và phụ thuộc với nhau: *mặt xúc cảm* và *mặt nhận thức*. Mặt cảm xúc tạo ra động lực, năng lượng cho một hành vi ứng xử, còn mặt nhận thức là sự sơ đồ hoá, định hướng cho hành vi, giúp cho cá nhân thiết lập được sự cân bằng với môi trường. Trong công trình của J. Piaget, ông tập trung phân tích ba nhóm sơ đồ: *sơ đồ tri giác, trí nhớ* và *trí tuệ*. Cả ba đều có nguồn gốc từ thích nghi giác – động và xa hơn, đều từ nguồn gốc thích nghi sinh học. Nhiệm vụ của ông là phân tích, mô tả sự phát sinh, phát triển các sơ đồ đó từ dạng đơn giản nhất (sơ cấu giác – động) đến dạng phức tạp cuối cùng của sự trưởng thành (sơ đồ thao tác trí tuệ hình thức), bằng chính hoạt động của trẻ em, bắt đầu từ các hành động vật lí, bên ngoài.

Sơ đồ nhận thức là những kinh nghiệm mà chủ thể tích luỹ được trong mỗi giai đoạn nhất định. Nó là một lớp các thao tác giống nhau theo một trật tự nhất định; một thể thống nhất, bền vững các yếu tố cấu thành (các thao tác) có quan hệ với nhau. Sơ đồ là khái niệm then chốt trong lí thuyết phát sinh trí tuệ và thể hiện rõ nhất tư tưởng của J. Piaget về bản chất tổ chức, bản chất thao tác của trí tuệ.

Đối với J. Piaget, *trí tuệ có bản chất thao tác (operations) và được trẻ em xây dựng lên bằng chính hành động (action) của mình.* Sự phát triển trí tuệ được hiểu là sự phát triển hệ thống thao tác.

Quá trình này diễn ra trong khoảng thời gian dài và gắn liền với sự hình thành cấu trúc nhận thức. Quá trình hình thành cấu trúc nhận thức đồng thời cũng là quá trình hình thành cấu trúc thao tác.

Về phương diện phát sinh, các cấu trúc nhận thức và cấu trúc thao tác trí tuệ của trẻ em phải được xét theo hai góc độ: *Thứ nhất,* sự chuyển hoá từ cấu trúc hành động bên ngoài thành cấu trúc thao tác trí tuệ và cấu trúc nhận thức bên trong (quá trình nhập tâm). *Thứ hai,* sự phát sinh cấu trúc thao tác và cấu trúc nhận thức ở tuổi trưởng thành từ sơ cấu giác – động, khi trẻ em còn trong giai đoạn sơ sinh (quá trình phát triển).

2.2.3.1. Sự hình thành cấu trúc thao tác và cấu trúc nhận thức từ cấu trúc hành động

Khi khẳng định trí tuệ là sự thích ứng, J. Piaget đồng thời phê phán quan niệm thích ứng giản đơn theo cơ chế liên tưởng với sơ đồ hai thành phần S → R. Ông cho rằng, thao tác trí tuệ (hiểu biết) lúc đầu không có sẵn trong đầu đứa trẻ, cũng không có sẵn trong đối tượng khách quan, mà *nằm trong mối tác động qua lại giữa chủ thể – đối tượng thông qua hành động.* Mô hình chung là S ↔ O. Trong đó, chủ thể S (Sujet) ở đây là *"nhận thức chủ thể"* (sujet épistémique) và vật thể O (Objet) là *"nhận thức vật thể"* (objet de connaissance), còn ↔ gọi chung là tương tác từ cả hai phía chủ thể S và khách thể O. Sở dĩ gọi là tương tác vì muốn biết một vật, trẻ em phải tác động lên vật. Sự biến đổi hiện trạng của vật chính là sự phản ứng của nó. Trước sự biến trạng đó của vật, trẻ em phải tạo ra một động tác phù hợp, để tìm hiểu vật qua sự thay đổi đó. Ở đây, trẻ hỏi vật và vật cũng "hỏi" lại trẻ.

Khởi đầu của quá trình hành động là một tác động của trẻ thuần tuý ở bên ngoài chủ thể S và O. Mỗi động tác bao hàm hai phương diện: một bên *là hình thức của động tác* (La forme dé action) kết hợp thành cơ cấu của động tác. Bên kia là nội dung của động tác (Le conteru de l' action) tuỳ thuộc vào vật muốn tìm hiểu. Qua một tác động, hiệu quả được thể hiện ra trên vật. Từ hiệu quả này,

chủ thể ý thức được cách làm (hình thức tác động) và ý thức được vật qua sự thay đổi của nó (nội dung). Như vậy, ở đây có quan hệ hữu cơ và nhân quả giữa tác động với vật: động tác đem lại sự thay đổi trong vật; do vật thay đổi, chủ thể phải tìm động tác thích ứng, từ sự tác động tiếp theo, vật đã hiện ra với sự thay đổi mới để trẻ thu nhận. Kết quả là từ động tác khởi đầu đến cuối cùng đã diễn ra sự cấu trúc các động tác và cấu trúc sự thay đổi của vật, tạo ra ý niệm về nó (nhận thức về nó).

J. Piaget diễn tả quá trình chuyển từ hành động bên ngoài thành thao tác bên trong qua hai bước: "thu nhận ý thức qua hoạt động" và "trừu tượng phản chiếu của hoạt động" (Vĩnh Bang, 1996):

Sơ đồ chung của *mức độ thu nhận ý thức qua hoạt động* là sự chuyển từ "vùng ngoại biên P" (Périphèrie), là vùng khởi điểm của động tác, đến "vùng chính tâm C" (région centrale). Khởi đầu của quá trình này là một phản ứng tức thời (một sơ đồ hay một động tác) diễn ra trên bề mặt của khách thể, còn ở bên ngoài chủ thể và vật thể. Từ đó, xuất hiện hai hướng triển khai của ý thức chủ thể. Một mặt, hướng dẫn vào "vùng chính tâm C" của vật thể, kết quả là chủ thể hiểu được bản chất của vật thể; mặt khác, hướng dẫn vào "vùng chính tâm C"của động tác, nhờ đó chủ thể ý thức được cơ chế bên trong của động tác. Hai chiều P đi vào C ($P \to C$ khách thể) và vào C' ($P \to C'$ (động tác) có quan hệ tương hỗ với nhau. Một bên để tìm hiểu sự vật, còn bên kia để khái niệm hoá động tác. Động tác tạo ra một kết quả, nhận thức sự vật cho biết mức độ đúng hay sai của nó, từ đó, chủ thể điều chỉnh động tác của mình. Kết quả là trong ý thức chủ thể dần thu nhận được bản tính của vật thể – "vật tính" và sơ đồ của động tác – "hoạt tính". Vật tính và hoạt tính là hai phương diện của một quá trình đồng hoá (nhận thức) thực tại. Nó là cơ sở để diễn ra quá trình tiếp theo: *quá trình suy lí* (trừu tượng) để tìm ra mối quan hệ giữa các yếu tố của sự vật, của động tác và giữa sự vật với động tác.

Quá trình trừu tượng phản chiếu của hoạt động được thực hiện qua ba mức: *trừu tượng thực nghiệm, trừu tượng giả thực nghiệm* và *trừu tượng phản chiếu.*

– *Trừu tượng thực nghiệm* (abstraction empirique) là quá trình trừu tượng dựa trên các động tác thực để gây ra các hiện tính (vật tính và hoạt tính). So sánh các

hiện tính đó, liên kết chúng để tạo ra các suy lí. Sự trừu tượng này được thực hiện không phải do sự vật hay động tác tự bộc lộ ra mà là do quá trình chủ thể đồng hoá chúng. Tuy nhiên, sự trừu tượng này mới chỉ diễn ra ở bề ngoài, chưa đi vào nội dung sự vật hay động tác.

– *Trừu tượng giả thực nghiệm* (pseudoempirique) là trừu tượng không còn phải dựa trực tiếp vào những động tác trên vật thực của chủ thể, mà dựa vào các giả động tác đó. Những động tác này, một mặt vẫn phải dựa vào các vật cụ thể, nên nó vẫn mang tính chất thực nghiệm; mặt khác, những tính chất của thao tác không phải có sẵn trong sự vật, mà do hoạt động của chủ thể tạo ra vì vậy, nó có tính chất của sự trừu tượng phản chiếu, J. Piaget cho rằng loại trừu tượng này diễn ra mạnh nhất trong giai đoạn sơ đồ thao tác cụ thể.

– *Trừu tượng phản chiếu* (abstraction reflechissante) có nghĩa là thu nhận được tình trạng, ý nghĩa của sự phối trí (coordination) trong thao tác (hình thức và nội dung). Khái niệm phản chiếu có hai nội dung bổ sung cho nhau: chuyển hoá để chiếu lên ở mức cao hơn những phần tử (những thu nhận) rút ra được từ các mức trừu tượng trước; liên kết các phần tử đã được đưa lên, hoà nhập chúng với các phần tử ở cấp ấy đã có từ trước. Do sự chuyển hoá và liên kết này dẫn đến cải tổ lại, tổ chức lại, *suy xét* lại toàn bộ sơ đồ các phần tử ở mức cao. Sự cải tổ này đã tạo ra "trừu tượng suy lí". Động tác đã trở thành thao tác.

Theo J. Piaget, sự phản chiếu có thể được thực hiện ngay ở mức chưa có trừu tượng: phản chiếu hành động (tức là có sự liên hệ giữa các động tác đang diễn ra và sẽ diễn ra). Ở mức cao hơn, các động tác diễn ra do sự trừu tượng hoá những hành động đã được thực hiện (trẻ diễn tả hoặc thực hiện lại được hành động). Diễn tả lại hay kể lại hành động là nhớ lại, nghĩ lại từ đầu, tìm sự liên kết giữa các hành động theo một hướng của động tác; trừu tượng gợi ra sự thu hợp lại các động tác; phản chiếu là thu nhận lại các động tác đó để ý thức động tác sẽ thực hiện. Ở mức cao hơn, sự phản chiếu diễn ra trên cơ sở so sánh các động tác để suy ra sự giống và khác nhau giữa chúng; suy ra ý nghĩa của động tác. Khi động tác sơ đồ thành thao tác, sự phản chiếu đã thu hút ý nghĩa, tìm mối tương liên, đã chuyển ý nghĩa của động tác để suy lí. Thao tác đã trở thành phương tiện của tư duy.

J. Piaget cho rằng, sự phản chiếu không chỉ diễn ra đối với động tác mà cả đối với vật. Vì vậy, khi chủ thể có được sơ đồ thao tác thì đồng thời có sơ đồ hiểu biết sự vật. Ông cho rằng, tuỳ vật thể cần nhận thức đơn giản hay phức tạp và tuỳ mức tư duy, trẻ phải dựa nhiều hay ít vào các thao tác trên vật thực. Tuy nhiên, về nguyên tắc, nhất thiết phải tạo cho trẻ điều kiện thuận lợi để hoạt động thực, nhất là ở giai đoạn thao tác cụ thể vì trẻ cần tạo ra những hiện tính để nhận thức.

2.2.3.2. Sự phát sinh cấu trúc thao tác và cấu trúc nhận thức từ sơ cấu giác – động

Theo dõi các mô tả của J. Piaget về quá trình phát sinh cấu trúc nhận thức có thể nhận thấy ông chia quá trình phát sinh và phát triển liên tục của các sơ đồ trí tuệ thành bốn giai đoạn lớn: (1) Sơ đồ giác – động; (2) Các sơ đồ tiền thao tác (trong giai đoạn này có hai giai đoạn nhỏ: trí tuệ tượng trưng và trí tuệ trực giác); (3) Sơ đồ thao tác cụ thể; (4) Sơ đồ thao tác hình thức. Có thể tóm lược các giai đoạn liên tục trên như sau:

a) Hình thành các sơ đồ giác – động

J. Piaget giải thích sự phát sinh cấu trúc nhận thức và cấu trúc thao tác theo tiến trình phát triển của trẻ em từ sơ sinh đến trưởng thành, dựa trên cơ sở hình thành và phát triển các sơ cấu giác – động và cũng tuân theo nguyên tắc chuyển từ động tác bên ngoài vào bên trong. Qua mỗi lần chuyển hoá có sự giảm dần chỗ dựa vật chất của các cấu trúc nhận thức và thao tác. Về điểm này, J. Piaget rất gần với P.Ia. Galperin, sẽ được đề cập trong chương 7.

J. Piaget giả định rằng, khi mới sinh, đứa trẻ chưa có hành động và cũng chưa có trí khôn, nó chỉ có một số cảm giác và cử động, được thực hiện bởi các *sơ đồ bên trong có tính chất sinh học* (1) của các phản xạ như: phản xạ nhìn, phản xạ cầm, phản xạ bú...

Không nên hiểu những phản xạ ban đầu này của trẻ là những phản xạ biệt lập, là những phản ứng đáp lại trực tiếp kích thích bên trong hoặc bên ngoài như vẫn thấy trong công thức của các nhà hành vi S → R. Các phản xạ này, theo cách hiểu của J. Piaget, không phải là phản xạ có điều kiện hay là sự liên kết các cử động, mà là

sự đồng hoá của cơ thể vào cấu trúc đã có (mặc dù cấu trúc này cực kì đơn giản, nghèo – sơ cấu). Ở đây có vai trò tích cực của cơ thể theo công thức S → Og → R, trong đó có sự can thiệp của cơ thể (Og– Organisme). Nói chung, trong các nghiên cứu của mình, J. Piaget không tán thành cách giải thích theo lí thuyết liên tưởng và công thức S → R, mà luôn luôn theo quan điểm kiến tạo, với công thức S → Og → R.

Những phản xạ đầu tiên này có giá trị cực kì quan trọng trong suốt cuộc đời sau này. Những phản xạ này được lặp lại nhiều lần (J. Piaget gọi đó là hiện tượng *luyện tập chức năng*)[1]. Đứa trẻ đã có được các *dạng đồng hoá khởi đầu (2): đồng hoá tái tạo kiểu chức năng* (chẳng hạn luyện tập cử động mút của miệng), *đồng hoá khái quát hoá* (mở rộng các sơ đồ có tính chất phản xạ sinh học tới những khách thể mới – mở rộng động tác bú, từ bú vú mẹ sang bú vật khác) và *đồng hoá xác nhận* (phân biệt các tình huống – phân biệt vú mẹ với các vật khác khi được đưa vào miệng). Sự mở rộng các sơ đồ (các sơ cấu) có tính sinh học dẫn đến hình thành một sơ đồ mới, trên cơ sở các sơ đồ đã có, chẳng hạn *sơ đồ mút ngón tay*, trẻ có thể mút thường xuyên các ngón tay bằng cách kết hợp cử động của cánh tay với cử động của miệng.

Tuy nhiên, các sơ đồ này chưa phải là trí khôn, mà chỉ là sơ đồ của tri giác và của thói quen[2]. Vì chúng chỉ là các sơ đồ đơn, liền khối, cho một dạng tri giác hoặc một dạng thói quen vận động được luyện tập. Bước tiếp theo, có sự kết hợp giữa tri giác và vận động, tạo ra *phản ứng vòng tròn thứ cấp*. Sự lặp lại của những phản ứng vòng này được điều khiển của sơ đồ mới: *sơ đồ cầm* (3). Mặc dù, sơ đồ này chưa làm xuất hiện trí khôn, nhưng nó thực sự là sơ đồ có tính chất khái quát.

---

[1] Mượn thuật ngữ của J.M. Baldwin, J. Piaget gọi các phản ứng lặp lại là phản ứng vòng tròn (réaction circulaire).

[2] Theo J. Piaget, cấu trúc tri giác, cấu trúc thói quen (ghi nhớ) và cấu trúc trí khôn đều được bắt nguồn từ các phản ứng cảm giác và vận động, tức là đều được hình thành từ các sơ cấu giác – động. Tuy nhiên, có sự khác biệt khá rõ giữa cấu trúc tri giác, trí nhớ với cấu trúc trí khôn, ở chỗ các cấu trúc tri giác hay trí nhớ không có các tính chất bắc cầu, tính đảo ngược, tức là không có khả năng cấu tạo theo các quy luật của nhóm hợp. Các tính chất này của trí khôn là do khả năng *hình thức hoá* của nó. Nhờ đó, trong các giai đoạn phát triển tiếp sau thời kì giác – động, trí khôn cấu trúc lại các hình ảnh tri giác và các cấu trúc thói quen.

Sự phát triển của các phản ứng vòng tròn thứ cấp đã mang lại kết quả là các sơ đồ có khả năng liên kết và phân hoá: *kết hợp sơ đồ nhìn* với *sơ đồ cầm*. Một cử động có thể làm phương tiện để đạt được cử động khác (trẻ kéo dây để chuông kêu). Như vậy, ở đây bắt đầu xuất hiện các phản ứng có tính chất quan hệ phương tiện – mục đích. Một số được sử dụng làm phương tiện, còn một số xác định mục đích cho hành động. Cách cư xử này đã đưa trẻ em đến ngưỡng cửa trí khôn. Sự mở rộng các phản ứng này tạo ra sơ đồ tổng thể, với tư cách là kết hợp nhiều sơ đồ đã có, hình thành các *phản ứng vòng tròn cấp hai* – các phản ứng *mục đích – phương tiện (4)*. Trong các phản ứng này của trẻ đã xuất hiện ý định đạt đến mục đích trước khi xuất hiện phương tiện để thực hiện nó (trẻ gạt các vật cản, đập, ném... để tìm kiếm vật cần tìm, cầm tay mẹ để lấy đồ chơi). Trí khôn của trẻ bắt đầu xuất hiện[1]. Tuy nhiên, ở mức này, trí khôn mới chỉ dựa trên hình ảnh tri giác, chưa có hình ảnh tinh thần (càng chưa có thao tác), hoàn toàn thụ động, tái tạo, chủ yếu là sự lặp lại các sơ đồ đã có. Các sơ đồ tổng thể trong giai đoạn này, tuy đã có sự phân hoá, nhưng nó được điều ứng một cách thụ động (tiếp nhận thụ động các kích thích). Bước tiếp theo của quá trình phát triển các sơ đồ là sự xuất hiện của các phản ứng mới có tính chất sáng tạo, do được thúc đẩy bởi hứng thú tìm tòi, phát hiện – các *phản ứng vòng tròn cấp ba*. Trong thời kì này các sơ đồ không chỉ có tính chất phân hoá mà còn có *khả năng phân biệt* (5). Về phương diện hành vi, trẻ có thể kéo tấm thảm trên đó có đồ chơi lại gần hoặc dùng gậy khều nó. Trình độ cuối cùng của các sơ đồ trí khôn giác – động được đánh dấu bằng các phản ứng sáng tạo không phải được triển khai riêng rẽ, ngẫu nhiên, như giai đoạn trước mà được kết hợp với nhau. Ở trình độ này, các sơ đồ giác – động đã trở thành cơ động và có khả năng kết hợp linh hoạt với nhau, tạo ra *sơ đồ tổng thể – cơ động* (6) đến mức có cảm tưởng các phản ứng trí tuệ của trẻ em (và của khỉ trong các thực nghiệm của các nhà Gestalt), như là sự *bừng hiểu* (insight).

---

[1] Dấu hiệu để xác định sự xuất hiện của trí khôn, theo J. Piaget, là sự xuất hiện của cấu trúc có tính chất chức năng: mục đích – phương tiện (lưu ý sơ đồ mục đích – phương tiện khác với sơ đồ phương tiện – mục đích).

Như vậy, sự hình thành và phát triển của sơ đồ giác – động đã đưa trẻ em đến thành quả là xác lập được các *logic hành động* (mặc dù chúng vẫn ở bên ngoài đứa trẻ). Chính các sơ đồ này là *nguồn gốc đầu tiên* của các cấu trúc thao tác trí tuệ sau này. Nói cách khác: *Trí khôn được hình thành từ hành động* (không phải từ tri giác hay trí nhớ).

b) Sự hình thành các sơ đồ tiền thao tác

Cuối giai đoạn sơ đồ giác – động, các sơ đồ đã có mầm mống nội hiện các khách thể, tức là có mầm mống của biểu tượng. Về ứng xử, trẻ em đã bắt đầu có hành động biểu trưng trong trò chơi biểu trưng (miệng nhai tượng trưng cho hành vi ăn, dùng ghế thay cho ngựa... trong trò chơi). Toàn bộ những sự kiện này tạo tiền đề xuất hiện sơ đồ mới: *sơ đồ biểu trưng* (7) gắn liền với việc xuất hiện trí khôn suy ngẫm[1]. Ở đây có mầm mống của tư duy tiền khái niệm. Trước khi có sơ đồ biểu trưng, các sơ đồ giác – động thực ra chỉ là dãy liên tục các sơ đồ đồng loại có tính kế tiếp nhau (kết hợp dọc) mà chưa có khả năng kết hợp ngang. J. Piaget ví trí khôn giác – động như cuộn phim quay chậm với các hình ảnh kế tiếp nhau nhưng không trộn lẫn vào nhau. Theo ông, để chuyển từ sơ đồ giác – động lên sơ đồ biểu trưng hay từ trí khôn giác – động lên trí khôn suy ngẫm cần có ba điều kiện: *trước hết*, tăng nhanh tốc độ hoạt hoá các sơ đồ đã có, cho phép kết hợp chúng thành một khối đồng thời những hiểu biết; *thứ hai*, xuất hiện phương pháp nhận thức mới bằng cách nhận ra (tái nhận) các sơ đồ mà không cần sự có mặt của sự vật; *thứ ba*, xuất hiện những hành động biểu trưng[2] và các biểu tượng. Khi trẻ em có ngôn ngữ và hình thành khả năng biểu trưng ngôn ngữ (biểu trưng với

---

[1] Trước đó trẻ sơ sinh chỉ có trí khôn giác – động, bên ngoài.

[2] Cần phân biệt sự khác nhau giữa biểu trưng với kí hiệu, dấu hiệu. Dấu hiệu có quan hệ nhân quả hoặc tiên báo sự tồn tại của sự vật (dấu vết của thú đối với thợ săn). Biểu trưng và kí hiệu đều là sự thay thế về chức năng giữa cái biểu đạt (vật được dùng để tượng trưng, để kí hiệu) và cái được biểu đạt (vật được thay thế). Sự khác nhau giữa biểu trưng và kí hiệu chủ yếu là ở chỗ, biểu trưng là hành động thay thế có tính chất cá nhân (trẻ em có thể thay cái ghế ngồi thành con ngựa), còn kí hiệu phải có sự thống nhất của cả xã hội (kí hiệu ngôn ngữ là sự quy ước của cả một cộng đồng). Sự xuất hiện ngôn ngữ ở trẻ em và sự xã hội hoá biểu trưng làm cho các biểu trưng này trùng với kí hiệu (biểu trưng tập thể).

các kí hiệu, thông qua các hành động bắt chước), trẻ em có khả năng phân biệt cái biểu đạt và cái được biểu đạt trong ngôn ngữ và trong hành động biểu trưng. Từ đó hình thành *sơ đồ tư duy tiền khái niệm* (8). Sự phát triển tiếp theo là nhờ các thành quả của sơ đồ tri giác phản ánh tổng thể sự vật và có khả năng đi theo các biến đổi của sự vật đó (sự thay đổi vị trí không gian của vật: thay đổi hình dạng của cục đất sét, của nước trong các cốc có hình dạng khác nhau...), đã hình thành *sơ đồ tư duy trực giác* (9). So với tư duy biểu trưng và tư duy tiền khái niệm, tư duy trực giác có sự tiến bộ hơn, nó đã có tính hình thức và đã dựa vào hình ảnh khách quan. Tuy nhiên, cũng như hai mức tư duy trên, tư duy trực giác chưa phải là tư duy thao tác.

c) Các sơ đồ thao tác cụ thể và hình thức

Sự xuất hiện cấu trúc thao tác được đánh dấu bởi sự phong phú và cơ động của cấu trúc trí tuệ trực giác. Do thực hiện nhiều lần hành động biến đổi hình ảnh tri giác tổng thể, đến thời điểm xuất hiện *khả năng bảo tồn* của vật, tức là khả năng *đảo ngược* các cấu trúc đã có, lúc đó *cấu trúc thao tác cụ thể* (10) xuất hiện. Đó là những cấu trúc thao tác có đầy đủ các đặc trưng như ta đã thấy ở phần trên nhưng được triển khai trên *vật liệu là các vật cụ thể*. Theo J. Piaget, trong cấu trúc thao tác có những thao tác cơ bản sau:

– *Phân loại* (classification), là thao tác *nhóm hợp* các phần tử hay lồng chúng vào với nhau theo cấp bậc các lớp (phân lớp). Chẳng hạn: A + A' = B, (A + A') + B = A + (B + A')...

– *Phân hạng* (sériation), là thao tác xác lập *quan hệ không đối xứng* biểu hiện những khác biệt giữa các phần tử. Trong thao tác này, trẻ phải có khả năng xác định hai mối quan hệ. Chẳng hạn: nếu xác định được E > D, C, B, A thì cũng xác định được E < F, G.. Nói cách khác, đã xây dựng được bất đẳng thức D < E < F. Do đó đã phát hiện ra tính chất bắc cầu của quan hệ. Điều này liên quan trực tiếp tới việc hình thành khái niệm số của trẻ em: A = A; A < A + A < A + A + A < A + A + A + A...

– *Thay thế* (tương ứng), nếu A + B = C và A có tương ứng với D, B tương ứng với E, thì có thể thay thế D + E = C, A + E = B + D = C.

– *Các thao tác quan hệ*, có các loại quan hệ sau:

Các dạng quan hệ	**Thuận**	**Nghịch**
Bằng nhau (=)	A = B	B = A
Khác nhau (≠)	A ≠ B	B ≠ A
Thuộc (∈)	A ∈ B	B ∈ A
Trong (⊂)	A ⊂ B	B ⊂ A
Hơn (>)	A > B	B > A

Hạn chế cơ bản của thao tác cụ thể là trẻ em chưa tách bản thân các thao tác ra khỏi nội dung sự vật. Vì vậy, trong quá trình thực hiện, các thao tác đó vẫn còn phụ thuộc vào các đặc tính vật chất của vật (trẻ em 8 – 9 tuổi nhanh chóng từ chối giải các bài toán mang tính giả định như: 1 con gà có 3 chân, hỏi 5 con gà có bao nhiêu chân, hay các bài toán gộp cả người với con vật để tính số lượng, đơn giản chỉ vì với trẻ em lứa tuổi này, người không ngang hàng với con vật, nên không thể ghép chung). Sang tuổi 13 – 14, trẻ đã có khả năng chuyển thao tác từ *mức cụ thể lên hình thức* (11). Tức là các thao tác tư duy được *triển khai bằng các mệnh đề logic*. Đặc trưng nổi bật của thao tác mệnh đề là trẻ đã có khả năng tách thao tác ra khỏi vật thật. Nói cách khác, trẻ đã có thể hình thức hoá thao tác. Nhờ đó, trẻ có thể thực hiện mọi sự tổ hợp có thể có, không chỉ là tổ hợp các đồ vật, mà còn là các tư tưởng hay các mệnh đề. Các thao tác tổ hợp này có giá trị hàng đầu trong việc mở rộng và củng cố sức mạnh của tư duy. Ví dụ: tổ hợp các mệnh đề khẳng định hay phủ định: Gọi p và q là hai mệnh đề khẳng định, $\overline{p}$ và $\overline{q}$ là các mệnh đề phủ định của chúng, có thể tổ hợp theo phép "và" (kí hiệu: ∧):

$$p \wedge q;\ p \wedge \overline{q};\ \overline{p} \wedge q;\ \overline{p} \wedge \overline{q}.$$

Nhờ các cấu trúc thao tác trên, trẻ em có được một số khái niệm: số, không gian, thời gian và tốc độ, nguyên nhân và ngẫu nhiên.

Sự mô tả khá chi tiết của J. Piaget đã cung cấp một lược đồ phát sinh, phát triển của cấu trúc trí tuệ từ dạng đơn giản nhất, mang tính chất sinh học đến cấu trúc phức tạp, trưởng thành. Đây thực chất là quá trình tạo dựng hay cấu trúc hoá (hình thức hoá) các dạng cấu trúc khác nhau. Lược đồ như sau: Bắt đầu từ *các phản xạ cơ thể* (1) → *Các sơ cấu đồng hoá khái quát* (2) → *Các sơ đồ lặp lại* (các sơ đồ phản ứng vòng tròn thứ cấp: phương tiện – mục đích) (3) → *Các sơ đồ phản ứng vòng tròn cấp hai:* mục đích – phương tiện (4) → *Các sơ đồ phản ứng vòng tròn cấp ba:* phân biệt các phương tiện (5) → *Sơ đồ tổng thể – cơ động:* trí khôn thực sự xuất hiện (6) → *Sơ đồ biểu trưng* (7), gắn liền với việc xuất hiện trí khôn suy ngẫm → *Sơ đồ tư duy tiền khái niệm* (8), gắn liền với hành động biểu trưng → *Sơ đồ tư duy trực giác* (9), gắn liền với hành động kí hiệu → *Cấu trúc thao tác cụ thể* (10) → *Cấu trúc thao tác hình thức* (11).

Như vậy, từ các sơ cấu giác – động đầu tiên, tạo nên khả năng tri giác và thói quen. Sự phát triển tiếp theo của các sơ cấu này dẫn đến *trí tuệ giác động*, can thiệp vào hành vi, vào tri giác và thói quen, làm cho chúng có tính chất trí khôn. Dần dần, trí khôn có tính chất giác động, bên ngoài được chuyển thành *trí khôn suy ngẫm* qua các mức độ: *trí tuệ biểu trưng, trí tuệ tiền khái niệm* và *trí tuệ trực giác* với đặc trưng là các dạng *trí tuệ tiền thao tác*. Từ những dạng trí khôn này, thông qua hoạt động và tương tác xã hội, ở trẻ em phát sinh cấu trúc thao tác, hình thành *trí tuệ thao tác*. Thời kì đầu là thao tác cụ thể, tiếp đến là thời kì trưởng thành với *thao tác hình thức*.

Qua sự mô tả của J. Piaget, người ta thấy ông đã đặc biệt nhấn mạnh tới sự *kiến tạo cấu trúc trí tuệ của trẻ em bằng hành động của chính nó*. Trong quá trình phát triển, các cấu trúc này, một mặt *tạo thành hệ thống cấu trúc hoàn chỉnh* với sự kế tiếp nhau từ thấp đến cao; mặt khác, chúng *không đơn thuần là sự tái tạo lại thực tại, mà là sự sáng tạo của trẻ em;* mặt thứ ba, quá trình phát triển này là quá trình liên tục *trưởng thành* và *phát triển* thông qua cơ chế đồng hoá và điều ứng. Vì vậy sự thích nghi trí tuệ của trẻ em, theo J. Piaget, là sự thích nghi tích cực.

Tuy nhiên, cũng qua cách mô tả của J. Piaget, ta thấy ông nhìn nhận quá trình phát triển cấu trúc trí tuệ chủ yếu là quá trình trẻ tự phát triển dưới áp lực của môi trường xã hội bên ngoài. Mặc dù quan điểm kiến tạo trí tuệ của J. Piaget được bắt đầu từ hành động vật chất của trẻ em, nhưng ông mới chủ yếu mô tả kết quả của nó đối với cấu trúc tương ứng, còn chính quá trình chuyển hoá của hành động đó để tạo ra cấu trúc bên trong chủ yếu mới chỉ được đặt ra, còn việc giải quyết vẫn chưa được cụ thể. Về phương diện này, cách tiếp cận của các nhà tâm lí học hoạt động chi tiết hơn.

2.3. Các giai đoạn phát triển trí tuệ ở trẻ em

J. Piaget thuộc nhóm người theo quan điểm dựa trực tiếp vào sự hình thành và phát triển các chức năng tâm lí cá nhân để phân chia giai đoạn phát triển. Trong lĩnh vực trí tuệ, ông căn cứ vào sự phát sinh, phát triển và xã hội hoá các sơ đồ trí tuệ. Theo J. Piaget, mỗi lứa tuổi có đặc trưng riêng về chất lượng trí tuệ và được coi là một giai đoạn (stades) phát triển. Một giai đoạn trí tuệ có những đặc trưng sau: *thứ nhất*, các thành tựu trí khôn giai đoạn này là sự kế tiếp giai đoạn trước. Đây là trật tự hằng định trong tiến trình phát triển của mỗi đứa trẻ. Tuy nhiên, thời điểm chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác ở các trẻ em có sự xê dịch đôi chút; *thứ hai*, mỗi giai đoạn được đặc trưng bởi một cấu trúc tổng thể, mà dựa vào đó người ta có thể giải thích được các cư xử điển hình của trẻ trong giai đoạn đó; *thứ ba*, các cấu trúc tổng thể là sự thống hợp những cấu trúc từ giai đoạn trước. Sự thống hợp này không làm mất những cấu trúc đã có. Đó là một *cấu trúc tổng thể các sơ đồ* chứ không phải là sự xếp chồng các sơ đồ lên nhau. Mỗi cấu trúc mới là kết quả của cấu trúc trước đã nhập vào cấu trúc đang hình thành và thúc đẩy cho sự ra đời của cấu trúc mới, ở giai đoạn sau. Mỗi giai đoạn đều gồm các sơ đồ đã có, đang có và các yếu tố chuẩn bị cho giai đoạn tiếp theo; *thứ năm*, trong quá trình phát triển, có sự xô lệch (décalage) giữa các giai đoạn, nghĩa là đang ở giai đoạn sau nhưng trẻ có thể gặp khó khăn do giai đoạn trước. Dựa vào các dấu hiệu trên, J. Piaget chia quá trình phát triển trí tuệ của trẻ em thành các giai đoạn lớn:

1) Trí tuệ cảm giác – vận động, gọi tắt là giai đoạn giác – động, từ 0 – 1,5 tuổi hoặc 2 tuổi.

2) Trí tuệ tiền thao tác, từ 2 đến 6 – 7 tuổi. Trong giai đoạn này có 2 phân đoạn: trí tuệ tượng trưng, từ 1,5 – 2 tuổi đến 4 tuổi; trí tuệ trực giác, từ 4 – 6 hoặc 7 tuổi.

3) Giai đoạn thao tác cụ thể, từ 7 – 8 tuổi đến 11 – 12 tuổi (13 – 18 tuổi).

4) Giai đoạn thao tác hình thức, từ sau 11 – 12 tuổi.

Những nội dung chủ yếu các giai đoạn phát triển trên, được J. Piaget mô tả rất kĩ trong nhiều công trình lí luận của mình. Dưới đây là tóm tắt các thành tựu lớn trong mỗi giai đoạn nêu trên:

2.3.1. Giai đoạn cảm giác – vận động *(0 – 2 tuổi)*

Về bản chất, giai đoạn giác – động là trí tuệ vận động, chưa đạt tới mức biểu tượng và thao tác. Những thành tựu (chỉ xét riêng lĩnh vực trí tuệ) chủ yếu trong giai đoạn này là: hình thành các sơ cấu giác – động, xây dựng cái hiện thực; phát sinh tri giác và thói quen, hình thành mầm mống trí khôn suy ngẫm. J. Piaget chia sự hình thành và phát triển trí khôn trong giai đoạn giác – động làm 6 thời kì (6 giai đoạn nhỏ).

– Thời kì 1 (0 – 1 tháng): *Các phản xạ có tính chất bẩm sinh – phản xạ bú,* được phát động do sự kích thích của môi trường và chúng càng được lặp lại càng có hiệu lực hơn, từ đó hình thành sơ cấu cảm giác và cử động. Sự lặp lại các phản xạ bú tạo ra phản ứng vòng tròn sơ cấp.

– Thời kì 2 (1 – 4 tháng): *Hình thành tri giác và thói quen vận động,* qua điều kiện hoá các phản xạ đã có theo các tương tác của môi trường (động tác mút khi nhìn thấy bầu sữa...).

– Thời kì 3 (4 – 8 tháng): *Phản ứng vòng tròn thứ cấp được thiết lập* do sự lặp lại các cư xử (các phản ứng) phối hợp giữa hệ thống tri giác với các sơ cấu vận động (lặp lại các hành vi kéo sợi dây làm lắc quả chuông để phát ra tiếng kêu...).

– Thời kì 4 (8 – 12 tháng): *Hình thành khả năng phối hợp phương tiện* – mục đích (nhấc tay người lớn để lấy đồ chơi...). Xuất hiện dấu hiệu của trí khôn, trên cơ sở sơ đồ mục đích – phương tiện.

– Thời kì 5 (12 – 18 tháng): *Phát hiện ra các phương tiện mới,* phản ứng mục đích – phương tiện (kéo chiếu để cho búp bê lại gần, kéo sợi dây để lấy vật...).

– Thời kì 6 (18 – 24 tháng): *Phát sinh các "giải pháp sáng tạo"* (hiện tượng bừng hiểu) trong ứng xử (tìm cách mở nắp hộp hoặc bao diêm lấy kẹo hay vật hấp dẫn nào đó...). Điều này chứng tỏ *trẻ đã có sự nhập tâm các sơ đồ hành động và có sự phối hợp các sơ đồ đó ở trong đầu.* Nhiều nhà tâm lí học cho rằng, trẻ 2 tuổi đạt mức trí tuệ hành động, giống như trí tuệ của khỉ hình người trong các thực nghiệm của W. Kohler.

***2.3.2. Giai đoạn tiền thao tác** (2 – 6 tuổi hoặc 7 tuổi)*

Trong giai đoạn này, các sơ đồ hành động dần được nhập tâm để tiến tới hình thành biểu tượng. Nếu trong giai đoạn giác – động, trẻ phản ứng khi có các vật hiện diện trước mắt (phản ứng trong trường tri giác), với các sơ đồ *hình ảnh tri giác* thì sang giai đoạn này các sơ đồ đã được nhập tâm. Nhờ đó, trẻ em đạt được một loại thành tựu quan trọng trong sơ đồ nhận thức của nó.

Trước hết là *khả năng bắt chước hành động.* Ở trình độ giác – động trẻ bắt chước theo mẫu có trước mắt (nhìn mẹ cười em bé cũng cười theo). Vượt qua giai đoạn này trẻ có khả năng lặp lại động tác của người khác khi không có động tác đó. Tuy nhiên, bắt chước của trẻ em trong thời kì này vẫn được tiến hành trên hành động. Điều này cho thấy trẻ em chưa thực sự có biểu tượng và chưa thể thao tác trên các biểu tượng đó. Bước chuyển từ *biểu tượng trên hành động* (bắt chước hành động) sang *biểu tượng trong ý nghĩ* được thực hiện khi ở trẻ em *xuất hiện hành động tượng trưng* (các trò chơi tượng trưng: ru búp bê ngủ, cho bé ăn) và hành động vẽ hình. Các hành động này (hành động tượng trưng trong trò chơi tượng trưng và vẽ hình) là những dạng bắt chước, dựa trên các biểu tượng.

Sự xuất hiện của các hành động này đánh dấu sự hình thành *hình ảnh tinh thần*[1] của trẻ. Hình ảnh tinh thần là kết quả của sự bắt chước đã chuyển vào trong. J. Piaget cho rằng, có hai loại hình ảnh tinh thần: *hình ảnh tái hiện*, chỉ gợi ra những cảnh tượng đã được biết và được tri giác trước đó; *hình ảnh báo trước,* hình dung ra những vận động hay những biến đổi cũng như kết quả của chúng (hình dung sự biến đổi của một hình vẽ, khi chính hình đó chưa được vẽ ra trên giấy). Ở trình độ tiền thao tác, các hình ảnh tinh thần có tính chất tĩnh, thường khó tái hiện ra sự vận động hay biến đổi cũng như kết quả của chúng. Chỉ khi đạt đến trình độ thao tác (7 – 8 tuổi), trẻ em mới có khả năng hình dung ra sự vận động, biến đổi và kết quả của những hình ảnh đó. Sự xuất hiện của hình ảnh tinh thần, đặc biệt là hình ảnh báo trước, là chỗ dựa cho các thao tác trí tuệ được nảy sinh (cần lưu ý rằng thao tác không phải được nảy sinh từ các hình ảnh tinh thần hay hình ảnh sao chụp, mà được nảy sinh từ hành động)[2].

---

[1] J. Piaget phân biệt hình ảnh tinh thần và hình ảnh sao chụp. Hình ảnh sao chụp là hình ảnh được hình thành do tri giác vật mẫu có trước mắt hoặc vừa mới được tri giác ngay trước đó, nhưng sau một thời gian có thể mất. Đó là sự bắt chước vật chất (vẽ hay cử chỉ). Còn hình ảnh tinh thần là một sự bắt chước nhập tâm.

[2] Một thực nghiệm kinh điển của J. Piaget đã xác nhận điều này: thí nghiệm bảo toàn dung dịch. Với 3 chiếc cốc ban đầu A, B, C. Chiếc cốc B nhỏ và cao hơn A; C rộng hơn A. Yêu cầu trẻ em (5 – 7 tuổi) tham gia thực nghiệm, dự báo trước kết quả của việc đổ nước từ A sang B và sang C. Phần lớn trẻ được thực nghiệm đều "dự đoán" nước ở 3 cốc bằng nhau. Nhưng khi tiến hành đổ nước từ A sang B và sang C, trẻ thấy nước ở B cao hơn A và ở C thấp hơn, chúng bắt đầu phủ nhận sự bảo toàn mà trước đó đã khẳng định. Một nhóm khác (nhóm này ít hơn) dự đoán, nước ở B sẽ dâng cao hơn A và ở C sẽ thấp hơn, nhưng lại kết luận là số lượng nước không được bảo toàn. Khi được yêu cầu đổ nước vào cốc A và B để uống, trẻ đổ vào bằng nhau ở hai cốc. Thậm chí có trẻ ở nhóm hai còn khẳng định nước trong cốc B cao hơn vì nhỏ hơn, nhưng vẫn không thừa nhận sự bảo toàn. Trẻ không thể đi đến kết luận: Cao hơn × Nhỏ hơn = Thấp hơn × Rộng hơn = Số lượng nước không đổi. Từ những sự kiện này và nhiều sự kiện tương tự (nặn bột, rải que tính, bông hoa...), J. Piaget cho rằng: hình ảnh hoàn toàn không đủ để tạo ra các cấu trúc thao tác. Nhiều lắm, chúng chỉ có thể dùng để cụ thể hoá nhận thức về sự biến đổi các trạng thái của vật do các thao tác trí tuệ phát hiện ra. Hình ảnh hình dung chỉ có thể làm chỗ dựa cho các thao tác, còn hành động mới là nguồn gốc của thao tác trí tuệ. Từ đây, rút ra một hệ quả sư phạm quan trọng: muốn cho trẻ em có khái niệm bảo toàn thì không thể chỉ có hình ảnh tinh thần trong đầu chúng, mà phải huấn luyện các hành động, để từ đó có thao tác, rồi có khái niệm (xem P.Ia. Galprin– Chương 7).

Một trong những thành tựu khác trong giai đoạn tiền thao tác là sự xuất hiện của *trí nhớ,* đặc biệt là *trí nhớ kí ức – hình ảnh.* J. Piaget cho rằng, việc nghiên cứu trí nhớ không nên chỉ dừng lại ở việc xác định hiệu suất ghi nhớ, mà phải chú ý tới sự phát triển dần các cấu trúc của nó. Ông cho rằng có hai loại trí nhớ: *nhận lại* và *tái hiện.* Trí nhớ nhận lại có từ rất sớm và có nguồn gốc từ các sơ cấu giác – động: trẻ sơ sinh nhận ra núm vú khi bú, nhận ra vật đang tri giác nhưng bị biến mất một thời gian ngắn. Trí nhớ tái hiện hình thành muộn hơn, khi trẻ em có hình ảnh tinh thần. Cũng giống như hình ảnh tri giác hay hình ảnh tinh thần, trí nhớ không phải là nguồn gốc của thao tác trí tuệ mà chỉ là *mặt tượng hình* của các cấu trúc đã có. Bởi lẽ, sự tồn tại của các sơ đồ (từ sơ đồ cảm giác – vận động, đến sơ đồ thao tác) được bảo toàn bởi chính bằng sự vận hành của chúng, không lệ thuộc vào trí nhớ. Ngược lại, nhờ có trí tuệ, trí nhớ của trẻ được tốt hơn[1].

Theo J. Piaget, *quá trình xuất hiện của tiếng nói* ở trẻ đi liền với sự hình thành chức năng biểu trưng của nó. Điều này đã ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển các cấu trúc thao tác trên ba phương diện: *thứ nhất,* tốc độ của thao tác tư duy nhanh hơn rất nhiều so với trước kia chỉ dựa vào hành động; *thứ hai,* không gian và thời gian được mở rộng hơn các thao tác không còn chỉ dừng lại ở thời gian tức thì; *thứ ba,* thao tác mang tính khái quát vì được dựa vào những biểu tượng chung do ngôn ngữ mang lại (hành động chỉ có tính cụ thể và gần nhau). Sự chuyển từ cấu trúc hành động lên cấu trúc biểu trưng là một bước phát triển trong trí tuệ của trẻ, giúp trẻ tiến gần hơn tới các cấu trúc thao tác. Sự hình thành tiếng nói của trẻ em trong giai đoạn này được tiến hoá từ bi bô tự phát (6 – 11 tháng), sau đó đến

---

[1] Để chứng minh điều này, J. Piaget và cộng sự đã làm thực nghiệm: cho 10 cái que được xếp theo thứ tự dài dần (hoặc ngắn dần). Cho hai nhóm trẻ (đã được xác định về trình độ thao tác), một nhóm chỉ được nhìn, còn nhóm kia mô tả chúng bằng lời. Sau 1 tuần lễ, yêu cầu trẻ tái hiện chúng bằng cử chỉ hoặc bằng tranh vẽ. Kết quả là hầu hết trẻ đều vẽ như nhau và tương ứng với trình độ thao tác của trẻ có mà không phụ thuộc vào những sự mô tả ban đầu. Điều này chứng tỏ trí nhớ đã làm hiện ra các sơ đồ thao tác tương ứng với trình độ của trẻ: kí ức – hình ảnh hướng tới các sơ đồ ấy mà không phải là hướng tới các khuôn mẫu của tri giác. Một kết quả khác của thực nghiệm là sau 6 tháng, yêu cầu trẻ vẽ lại tranh theo trí nhớ (tái hiện), có tới 80% mang lại kết quả tốt hơn so với tranh vẽ lần đầu. Điều này chứng tỏ sự tiến bộ của trí tuệ đã tác động tới trí nhớ của trẻ.

ngôn ngữ từ – câu (câu 1 từ), ở cuối thời kì giác – động trẻ đã nói được câu 2 từ có vị ngữ, dần dần đạt đến mệnh đề và câu hoàn chỉnh khi trẻ được 4 tuổi.

Như vậy, sự hình thành và phát triển chức năng kí hiệu là thành tựu nổi bật trong giai đoạn tiền thao tác. Nó được hình thành từ sự bắt chước, trò chơi tượng trưng, các bản vẽ, các hình ảnh tinh thần, những trí nhớ hình ảnh hay ngôn ngữ. nhờ chức năng kí hiệu, đã gợi ra cho cho trẻ em các biểu tượng về sự vật khi chúng không còn xuất hiện trực tiếp. Ngược lại, nhờ có biểu tượng, đã tạo ra cho tư duy một trường rộng lớn hơn nhiều so với trường cảm giác – vận động.

Đặc trưng nổi bật trong trí tuệ và ngôn ngữ của trẻ em giai đoạn này là *tính duy kỉ, trực giác, tổng thể* và triển khai bằng cách *xếp kề các hình ảnh.* Hiện tượng duy kỉ (lấy mình làm trung tâm), là thời kì quá độ của quá trình đứa trẻ tự tách mình ra khỏi thế giới và ý thức bản thân mình như một thực thể khách quan. Quá trình này được J. Piaget nghiên cứu rất công phu: nghiên cứu quá trình xã hội hoá trí tuệ và ngôn ngữ của trẻ. Tính tự kỉ trung tâm ở thời kì tiền thao tác (3 – 4 – 5 tuổi) là do trẻ chưa có khả năng đi theo quá trình biến đổi của sự vật và chưa có khả năng đảo ngược các sơ đồ.

2.3.3. Giai đoạn thao tác cụ thể *(7 – 11 hoặc 12 tuổi)*

Khi chuyển từ giai đoạn tiền thao tác lên giai đoạn thao tác cụ thể trẻ em gặp ba khó khăn cần phải vượt qua: *thứ nhất*, tái hiện sơ đồ từ dạng hành động sang dạng biểu tượng. Đứa trẻ 4 – 5 tuổi có thể tự mình đi từ lớp mẫu giáo về nhà và ngược lại, nhờ có sơ đồ đường đi dưới dạng hành động, nhưng bảo mô tả lại đường đi bằng các đồ vật với mô hình không gian ba chiều thì trẻ không làm được. Trẻ chưa có khả năng tái hiện lại sơ đồ dưới dạng biểu tượng. *Thứ hai*, trong giai đoạn tiền thao tác, sự phát triển của trẻ em có xu hướng tập trung vào cơ thể và hành động riêng, chuyển sang giai đoạn cao hơn, đứa trẻ phải hướng trọng tâm ra ngoài, trong đó, cơ thể và hành động của nó nằm trong mối quan hệ khách quan với toàn bộ thế giới đồ vật và sự kiện trong vũ trụ. *Thứ ba*, trong quan hệ với đứa trẻ (đặc biệt thông qua ngôn ngữ), thế giới không còn đơn thuần là thế giới của sự biểu trưng có tính hư ảo mà là thế giới hiện thực, mang tính xã hội.

Nói cách khác, khi chuyển tâm ra ngoài, đứa trẻ không đơn thuần tiếp xúc với một thế giới vật chất (mặc dù phức tạp hơn) mà còn là thế giới liên cá nhân mang tính xã hội. Toàn bộ những điều trên cho thấy, trong giai đoạn thao tác cụ thể, sự chuyển tâm ra bên ngoài và sự phát triển của các cấu trúc nhận thức, trí tuệ của trẻ em không tách rời sự chuyển tâm và phát triển của các cấu trúc mang tính chất tình cảm và bản chất xã hội. Đặc trưng nổi bật trong giai đoạn này là sự thống nhất các chức năng tâm lí được hình thành riêng từ những giai đoạn trước, thành một tổng thể các phản ứng về nhận thức, vui chơi, tình cảm, đạo đức và xã hội. Điều này được thể hiện qua những thành tựu sau đây:

– *Hình thành các thao tác:* Như đã biết, sự xuất hiện thao tác gắn liền với các đặc trưng đảo ngược và bất biến.

+ *Hình thành khả năng bảo toàn*: Nếu trước 6 – 7 tuổi trẻ em chưa có khái niệm bảo toàn (chưa thực hiện được các bài tập bảo toàn trong các thí nghiệm kinh điển của Piaget), thì sang 7 – 8 tuổi trẻ đã có khả năng này. Trước hết là sự bảo toàn chất liệu (trút nước từ một cốc sang hai cốc khác nhau), tiếp đến là bảo toàn trọng lượng (9 – 10 tuổi) và bảo toàn khối lượng (11 – 12 tuổi).

+ *Hình thành những thao tác cụ thể:* Sự xuất hiện các hành động ngược, dẫn đến khả năng đảo ngược và bảo toàn đã giúp cho trẻ em giai đoạn này hình thành các thao tác cụ thể (các thao tác gắn trực tiếp với đồ vật). Các thao tác này kết hợp với nhau tạo thành những cấu trúc tổng thể nhưng vẫn chưa có khả năng khái quát (do thao tác trên vật): cấu trúc phân loại, phân hạng, cấu trúc số, cấu trúc không gian, thời gian và tốc độ.

– *Quan hệ nhân quả và ngẫu nhiên:* Khi được 3 – 4 tuổi, trẻ thường xuyên đặt cho người lớn hàng loạt câu hỏi, trong đó đáng chú ý là những câu Vì sao? Nhưng những câu trả lời của chúng vẫn còn ở trình độ *tiền nhân quả* (mưa là do ông trời khóc). Trình độ quan hệ này gắn liền với sự đồng hoá có tính hệ thống các quá trình vật chất với hành động đích thực theo phương hướng lấy mình làm trung tâm. Bước sang tuổi lớn hơn (7 – 8 tuổi), các quan hệ tiền nhân quả mang tính chất biểu tượng như vậy dần chuyển thành quan hệ nhân quả hợp lí ở cấp độ thao tác cụ thể.

Một thí nghiệm về quan hệ nhân quả: cho đường vào cốc nước, các cháu bé dưới 7 tuổi cho rằng đường hoà tan trong nước và không còn nữa; từ 7– 8 tuổi: chất đường vẫn được duy trì; 9 – 10 tuổi, có thêm sự bảo toàn trọng lượng và từ 11 – 12 tuổi, biết thêm bảo toàn khối lượng (mực nước cao hơn khi đường chìm xuống và không giảm khi đường tan). Trong các trường hợp trên, trẻ em đã có khả năng giải quyết ở các mức độ khác nhau quan hệ nguyên nhân và kết quả giữa sự tan của đường trong nước.

***2.3.4. Giai đoạn thao tác hình thức** (13 – 18 tuổi)*

Điểm đặc trưng trong sự phát triển cấu trúc trí tuệ của trẻ em từ 13 – 15 tuổi là tính thống nhất trong các cấu trúc trí tuệ ở thời kì trước được giải phóng khỏi vật cụ thể và chuyển vào các mệnh đề. Đây là sự hoàn tất của quá trình chuyển trọng tâm ra bên ngoài, giúp đứa trẻ chuẩn bị bước vào tuổi thanh xuân với đặc trưng là không còn phụ thuộc vào cái cụ thể để hướng vào tương lai, cái phi hiện thực. Tất cả sự biến đổi ấy đều do tư duy của trẻ sử dụng những giả thuyết, những suy luận bằng những mệnh đề được trừu xuất khỏi những nhận biết cụ thể và thực tế của giai đoạn trước. Thành tựu trí tuệ này được biểu hiện qua hình thành nhiều cấu trúc tư duy và trí tuệ mới. Trẻ em đạt được sự trưởng thành thực sự về trí tuệ.

– *Tư duy hình thức và tổ hợp:* Đặc điểm phát triển đầu tiên của giai đoạn này là trẻ em đã phân tách ra được nội dung và hình thức của vật, nhờ đó, chủ thể có thể suy luận, phán đoán đúng đắn bằng những mệnh đề có tính giả định đơn thuần (giả định 1 con vịt có 4 chân, thì 2 con sẽ có 8 chân). Chính điều này đã tạo ra sự khởi đầu của tư duy giả định diễn dịch hay tư duy hình thức.

– *Các thao tác hình thức và các nhóm thuận nghịch*: Ở lứa tuổi 11 – 12 xuất hiện hàng loạt cấu trúc thao tác mới: Cấu trúc về tỉ lệ: thời kì đầu là tỉ lệ tương xứng về không gian (các hình giống nhau), tiếp đến là các vận tốc metric, các xác suất và tỉ lệ cánh tay đòn và công. Các nhóm đã có tính thuận nghịch, nhờ các thao tác trên mệnh đề, như đã thấy ở phần trên.

Bảng 2.1. Mô tả các đặc điểm cơ bản của 4 giai đoạn phát triển cấu trúc thao tác nhận thức và trí tuệ trẻ em theo J. Piaget

Độ tuổi	Giai đoạn	Những giản đồ cơ bản, hay những phương pháp diễn tả kinh nghiệm	Những phát triển cơ bản
0 – 2 tuổi	Cảm giác – vận động	Trẻ sơ sinh sử dụng những khả năng cảm giác và vận động để thăm dò và đạt được sự am hiểu cơ bản về môi trường. Khi mới được sinh ra, trẻ chỉ có một số phản xạ bẩm sinh để gắn kết với thế giới. Cuối thời kì cảm giác – vận động, trẻ có được khả năng phối hợp những cảm giác – vận động phức tạp.	Trẻ sơ sinh có được ý thức ban đầu về bản thân và người khác, trẻ biết được rằng, các đối tượng vẫn tiếp tục tồn tại, ngay cả khi trẻ không được trẻ nhìn thấy (tính ổn định của đối tượng) và trẻ bắt đầu tiếp thu những giản đồ hành vi để tạo ra những hình ảnh, hay những giản đồ tinh thần.
2 – 7 tuổi	Tiền thao tác	Trẻ sử dụng biểu trưng (các hình ảnh và ngôn ngữ) để diễn tả và hiểu nhiều khía cạnh khác nhau của môi trường. Trẻ phản ứng lại các đối tượng và sự kiện theo cách nghĩ của mình. Suy nghĩ của trẻ lúc này mang tính chất "mình là trung tâm", nghĩa là trẻ nghĩ rằng, mọi người đều nhìn nhận thế giới giống như cách nhìn của mình.	Trong những hoạt động của mình, trẻ trở nên có khả năng tưởng tượng. Trẻ dần bắt đầu nhận thấy rằng, rất có thể những người khác không tiếp nhận thế giới giống như mình.

Độ tuổi	Giai đoạn	Những giản đồ cơ bản, hay những phương pháp diễn tả kinh nghiệm	Những phát triển cơ bản
7 – 11 tuổi	Thao tác cụ thể	Trẻ có được và sử dụng các thao tác nhận thức (những hành động tinh thần, hay những thành phần của suy nghĩ logic) trên các vật thật.	Trẻ không còn bị đánh lừa bởi hình thức bên ngoài. Bằng cách dựa vào những thao tác nhận thức, trẻ hiểu được những đặc tính và những mối liên hệ cơ bản giữa các đối tượng và các sự kiện trong cuộc sống hằng ngày. Trẻ trở nên thành thạo hơn nhiều trong việc suy đoán các động cơ, bằng cách quan sát hành vi của người khác và những hoàn cảnh mà trong đó hành vi nảy sinh.
12 tuổi trở đi	Thao tác hình thức	Những thao tác nhận thức của trẻ được tổ chức lại theo một cách thức nhất định, cho phép trẻ có thể kiểm tra những hành động này (suy nghĩ về các ý nghĩ). Giờ đây, suy nghĩ của trẻ đã mang tính trừu tượng và hệ thống.	Suy nghĩ không còn bị giới hạn vào những cái trực quan, cụ thể. Trẻ thích suy xét những vấn đề mang tính giả thuyết, kết quả là trẻ có thể trở nên duy tâm hơn. Trẻ có khả năng lập luận hệ thống và suy diễn, điều này cho phép trẻ cân nhắc nhiều giải pháp có thể đối với một vấn đề và tìm ra được câu trả lời đúng.

2.3.5. Vấn đề xã hội hoá các cấu trúc trí tuệ

Vấn đề xã hội hoá là nội dung thứ hai của lí thuyết phát sinh, phát triển các sơ đồ trí tuệ của J. Piaget. Xung quanh vấn đề này cần phải làm sáng tỏ hai khía cạnh: *Thứ nhất,* cơ chế nhập tâm, tức là giải thích quá trình chuyển hoá từ hành động

bên ngoài thành thao tác bên trong. *Thứ hai*, con đường biến "cái xã hội" thành "cái cá nhân" trong quá trình phát sinh trí tuệ.

Theo J. Piaget, giải quyết vấn đề xã hội hoá trí tuệ trẻ em, tức là giải thích cơ chế chuyển "cái xã hội" trở thành "cái cá nhân" như thế nào? Ở đây có một số điểm nổi bật: *Thứ nhất*, ngay từ lúc mới sinh, đứa trẻ đã được sống trong môi trường xã hội. Môi trường này tác động đến sự phát triển trí tuệ trẻ em giống như tác động của môi trường vật lí, thậm chí về phương diện nào đó, nó còn mạnh hơn. Sự tác động của đời sống xã hội lên trí tuệ trẻ em thông qua khâu trung gian: ngôn ngữ (các kí hiệu), nội dung các trao đổi (các giá trị tinh thần), những quy tắc áp đặt cho tư duy trẻ em (chuẩn mực xã hội trong logic tư duy và trong tiền logic). *Thứ hai*, trong suốt quá trình xã hội hoá, trẻ em (cũng như tư duy của trẻ) là đối tượng của những áp lực xã hội. Đời sống xã hội được xem là thế lực bên ngoài tác động đến sự hình thành và phát triển trí tuệ trẻ em. Tuy nhiên, sự tác động này rất phức tạp và không như nhau trong cả quá trình phát triển của trẻ. Ngược lại, tính chất và hiệu quả của sự tác động tuỳ thuộc vào từng giai đoạn phát triển các sơ đồ và vào tính chất tiếp nhận của trẻ em trong giai đoạn đó.

– *Trong thời kì cảm giác – vận động*, đối với đứa trẻ, môi trường xã hội không khác biệt nhiều so với môi trường vật lí. Theo J. Piaget, những kí hiệu của người lớn chỉ có tính chất là những chỉ dẫn hay những dấu hiệu của vật. Người khác đối với đứa trẻ hài nhi cũng giống như các bức tranh thực tế, chỉ khác ở tính chất sinh động, bất ngờ và là nguồn gốc của những cảm xúc mạnh mẽ. Trẻ hài nhi tác động lên người khác cũng giống như lên các đồ vật. Ở đó, chưa có sự trao đổi ý nghĩ vì trẻ chưa có tư duy. Nói chung, môi trường xã hội chưa phải là tác nhân mạnh, làm biến đổi sâu sắc sơ đồ trí tuệ trẻ ở tuổi sơ sinh.

– *Trong thời kì tượng trưng và trực giác,* nhờ nắm được ngôn ngữ nên quan hệ giữa trẻ với môi trường đã phong phú hơn nhiều và làm thay đổi sơ đồ trí tuệ của trẻ. Theo J. Piaget, trong mối quan hệ này có ba sự kiện cần lưu ý: *Thứ nhất,* hệ thống kí hiệu ngôn ngữ xã hội không tạo nên chức năng tượng trưng của trẻ em. Nhưng, nhờ hệ thống kí hiệu này mà trẻ em có phương tiện để biểu đạt ý tưởng

(bằng sự bắt chước, vẽ hình và xây dựng). Như vậy, trong hoạt động tượng trưng, đứa trẻ ở trong tình huống trung gian giữa việc sử dụng kí hiệu của xã hội và các tượng trưng của cá nhân, cả hai đều cần thiết, nhưng cái thứ hai cần hơn đối với đứa trẻ. *Thứ hai,* hệ thống ngôn ngữ xã hội chứa đựng vô tận các khuôn mẫu thao tác trí tuệ do thế hệ trước tạo ra, nhưng đứa trẻ chỉ "mượn" trong đó những gì hợp với mình và cái đó được trẻ đồng hoá theo cách riêng của mình. *Thứ ba,* trong quan hệ thực với người xung quanh, đứa trẻ có nhiều cơ hội được dẫn dắt đến trí tuệ xã hội. Tuy nhiên, do đặc điểm đặc trưng của giai đoạn lứa tuổi này là tính duy kỉ và sự tập trung của trí tuệ trực giác nên đứa trẻ vẫn nhìn nhận các quan hệ đó bằng con mắt duy kỉ và tập trung của mình. Do đó, đã làm biến dạng các tác động, các áp lực của trí tuệ bên ngoài. Vì vậy, xét trên đại thể, trẻ em thời kì trí tuệ trực giác chưa phải là đối tượng của sự xã hội hoá trí tuệ, với tư cách là làm biến đổi sâu sắc cơ chế của nó.

– *Ở trình độ sơ đồ thao tác,* sự hợp tác giữa trẻ em với người khác thông qua sự tương tác, trao đổi, tranh luận... là điểm xuất phát để trẻ có được các thao tác phù hợp với logic xã hội (kể cả mặt logic của thao tác và mặt đạo đức của nó). Quan hệ giữa môi trường xã hội với cá nhân trong giai đoạn này có tính hai mặt. Do nhu cầu nội tại của sự cân bằng giữa cá thể với môi trường nên các thao tác được kiến tạo theo cách riêng của mỗi cá nhân (thao tác cá nhân). Mặt khác, mọi thao tác cá nhân không thể có và tồn tại được ngoài khuôn mẫu chung của xã hội. Vì vậy, hoạt động thao tác bên trong và sự hợp tác bên ngoài chỉ là hai mặt bổ sung nhau của cùng một tập hợp duy nhất. Hơn nữa, hiệu quả tác động của hai mặt này chỉ đạt tới tối ưu khi tác động của mặt này lên mặt kia và ngược lại, không làm hạn chế hoặc "thui chột" mặt đối lập, mà tạo điều kiện để nó phát triển. J. Piaget ví sự hợp tác giữa thao tác của đứa trẻ trong giai đoạn này với thao tác trí tuệ xã hội như một trận đánh cờ mênh mông và bất tận, sao cho mỗi hành động được thực hiện ở một thời điểm nào đó sẽ kéo theo một loạt hành động tương đương của đứa trẻ hoặc xã hội. Kết quả là, tạo ra sự cân bằng trí tuệ cá nhân với xã hội, trong đó trí tuệ xã hội không còn áp đặt, làm biến dạng trí tuệ các nhân,

mà tạo điều kiện để phát triển nó. Đồng thời, trí tuệ tự do của cá nhân cũng không làm biến dạng trí tuệ của người khác. Hình thức cân bằng này là kết quả của quá trình tương tác giữa cá nhân và xã hội.

2.4. Các yếu tố chi phối sự phát sinh, phát triển nhận thức cá nhân

Theo J. Piaget, khi xem xét các yếu tố tác động tới sự phát triển các cấu nhận thức và trí tuệ của trẻ em, cần phải tách ra các quá trình mang tính tiền tạo (đã được hình thành từ trước) và quá trình mang tính kiến tạo. Ông cho rằng có bốn yếu tố chủ yếu ảnh hưởng tới sự kiến tạo của trẻ em.

2.4.1. Sự tăng trưởng cơ thể và hệ thần kinh, nội tiết

J. Piaget là người theo quan điểm sinh học về sự phát triển tâm lí người, nhưng ông không đặt vấn đề về yếu tố bẩm sinh di truyền, mà quan tâm tới sự trưởng thành, chín muồi các phức hợp thần kinh và nội tiết, bao gồm sự mở rộng những khả năng thần kinh đã có thành những khả năng mới, tạo điều kiện cần thiết cho sự xuất hiện một số hành vi nào đó. Tuy nhiên, sự chín muồi các chức năng thần kinh chỉ là điều kiện cần nhưng chưa đủ. Để có hành vi mới còn phải có sự tương tác giữa cơ thể với môi trường và phải có sự tham gia của kinh nghiệm. J. Piaget cho rằng, sự chín muồi các phức hợp thần kinh giảm dần vai trò và tính quy định trực tiếp đối với trí tuệ theo sự phát triển của nó, qua các giai đoạn lứa tuổi.

2.4.2. Vai trò của sự luyện tập và kinh nghiệm thu được thông qua hoạt động

J. Piaget ám chỉ đây là những kinh nghiệm vật lí – thu được thông qua các hoạt động vật lí. Chúng đối lập với những kinh nghiệm xã hội. Những yếu tố này vừa là cần thiết, vừa là chủ yếu cho đến khi trẻ em hình thành được các sơ đồ thao tác logic – toán. Có hai loại kinh nghiệm: *kinh nghiệm vật lí,* thể hiện khi trẻ tác động lên đối tượng để trừu xuất những thuộc tính khỏi đối tượng; *kinh nghiệm logic – toán,* thể hiện khi trẻ tác động lên đối tượng nhằm nhận biết kết quả của sự phối hợp hành động (chẳng hạn trẻ 5 – 6 tuổi tìm ra tổng của một tập hợp độc lập với thứ tự không gian của các phần tử hay thứ tự đếm các phần tử trong tập hợp đó).

Theo J. Piaget, sự khác nhau giữa hai loại kinh nghiệm này ở chỗ, kinh nghiệm vật lí thu được do tác động lên sự vật và trừu xuất các thuộc tính vật lí của đối tượng, còn kinh nghiệm logic – toán thu được do trẻ trừu xuất khỏi hành động, làm cho hành động trở thành đối tượng thực tiễn để sơ đồ hoá nó. J. Piaget rất đề cao loại kinh nghiệm này trong sơ đồ trí tuệ cá nhân và ông cho rằng, ở trẻ em, nó có trước kinh nghiệm vật lí.

2.4.3. Sự tương tác và chuyển giao xã hội

Đây cũng là một yếu tố chủ yếu và cần thiết. Trong quá trình phát triển trí tuệ trẻ em, sự tương tác xã hội có tính hai mặt. Một mặt, sự xã hội hoá là quá trình sơ đồ hoá, trong đó, cá nhân nhận được những khuôn mẫu trí tuệ xã hội tương ứng với sự tương tác của trẻ với xã hội trong từng lứa tuổi. Mặt khác, tác động của xã hội chỉ có tác dụng khi có sự đồng hoá tích cực của trẻ em. Ở đây, vai trò của kinh nghiệm xã hội là khá lớn.

2.4.4. Tính chủ thể và sự phối hợp chung của các hành động cá nhân

Đối với J. Piaget, cả ba yếu tố trên đều chủ yếu và cần thiết. Tuy nhiên, chúng không tác động riêng rẽ, mà được phối hợp bởi hành động của chủ thể và được thay đổi theo sự phát triển của trí tuệ qua các giai đoạn. Tính chủ thể của trẻ trong sự phát triển trí tuệ biểu hiện ở sự đồng hoá và điều ứng của trẻ để hình thành nên các sơ đồ trí tuệ theo một trật tự xác định. Vì tính chủ thể và sự phát triển theo một trật tự kế tiếp hằng định, nên không thể nôn nóng, đốt cháy giai đoạn nào đó, theo kế hoạch chủ quan của xã hội (người lớn), được thiết lập từ trước. Ngoài ra, tính chủ thể còn được biểu hiện ở vai trò của các yếu tố tình cảm và động cơ trong quá trình phát triển của trẻ.

2.5. Các vấn đề về phát triển tâm lí cá nhân trong lí thuyết phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget

2.5.1. Lập trường của J. Piaget về các vấn đề phát triển tâm lí trẻ em

2.5.1.1. Bản chất con người

Là người được đào tạo theo gốc sinh học, vì vậy, dễ hiểu khi J. Piaget có *lập trường sinh học về bản chất con người* và sự phát triển người. Đối với J. Piaget,

con người là một thực thể sinh học sống động, là một hệ thống hữu cơ trọn vẹn, có tổ chức, tự hoạt động, tự điều chỉnh, để duy trì sự cân bằng của bản thân và với môi trường, một cơ thể luôn luôn biến động. Các hoạt động sinh lí và hoạt động tâm lí đều là cấu thành của hoạt động sống và đều hướng đến sự thích nghi tích cực trước sự biến đổi của môi trường. Đối với J. Piaget, trẻ em là một chủ thể hoạt động, sống động, chủ động trước môi trường sống. Một chủ thể khao khát tìm hiểu, khám phá thế giới.

J. Piaget cho rằng, động lực thúc đẩy con người hoạt động xuất phát từ trong cơ thể, từ sự mất cân bằng của cơ thể với môi trường. Động cơ từ bên ngoài rất nhỏ bé, không đáng kể.

Mặc dù, xuất phát từ nguồn gốc sinh học, nhưng J. Piaget không chấp nhận quan điểm có "yếu tố tâm lí bẩm sinh", vốn có trong cơ thể. Các cấu trúc tâm lí phức tạp (như các cấu trúc nhận thức, trí tuệ) không phải được hình thành như là cái đã có trong cơ thể và bộc lộ ra trong quá trình sống và hoạt động. Như đã thấy qua các mô tả ở trên, các cấu trúc tâm lí của cá nhân, là quá trình cá nhân tự tạo cho mình bằng các hành động với đồ vật, bằng sự tương tác với thế giới đồ vật và thế giới con người (quan hệ xã hội). Về phương diện này, các quan điểm của J. Piaget rất gần với các nhà tâm lí học hoạt động.

2.5.1.2. Cơ chế của sự phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ

Như đã thấy, mối quan tâm của J. Piaget không phải là đứa trẻ sản sinh ra cái gì, mà chủ yếu là trẻ sản sinh ra cái đó như thế nào, tức là giải quyết bài toán cơ chế của sự phát triển. Từ những sự kiện do ông thu thập được, những mệnh đề giải thích và tiên đoán của ông, có thể hình dung mấy vấn đề sau:

– *Thứ nhất*, sự phát sinh và phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ được thực hiện bằng con đường hành động. Hành động ngay từ khi đứa trẻ mới ra đời, trên nền tảng của một số phản xạ bẩm sinh được luyện tập và được cấu trúc lại.

– *Thứ hai*, quá trình phát triển là sự lập lại các cân bằng tâm trí của trẻ em đối với các kích thích của môi trường sống. Cơ chế tạo ra sự cân bằng là quá *trình đồng hoá* và *điều ứng trí tuệ*.

– *Thứ ba*, quá trình đồng hoá và điều ứng bao giờ cũng được diễn ra trong sự tương tác giữa chủ thể (trẻ em) với khách thể (các kích thích của môi trường vật lí và xã hội). *Sự tương tác giữa chủ thể với khách thể chính là bản chất của quá trình phát sinh các cấu trúc nhận thức và trí tuệ.*

– *Thứ tư,* trong quá trình phát sinh, phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em, chính là quá trình xã hội hoá trẻ em. Theo J. Piaget, xã hội hoá các cấu trúc nhận thức và trí tuệ trẻ em là quá trình chuyển các cấu trúc ra bên ngoài, làm cho nó được thích ứng với kích thích của môi trường, được nhuốm màu môi trường (điều này trái ngược với quan điểm của L.X. Vưgotxki).

2.5.1.3. Quan điểm của J. Piaget về giai đoạn lứa tuổi

Qua sự mô tả của J. Piaget về sự phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em, ta thấy ông quan tâm cả sự biến đổi về lượng và về chất trong sự phát triển của trẻ em. Đó là quá trình tích luỹ, gia tăng số lượng và mức độ của các cấu trúc, đến giới hạn nhất định sẽ tạo ra một cấu trúc mới, dẫn đến sự chuyển giai đoạn phát triển của trẻ em. Trong quá trình phát triển, sự biến đổi về lượng và về chất có quan hệ tương hỗ lẫn nhau. Sự tăng dần về lượng tạo sự tích luỹ các cấu trúc, dẫn đến biến đổi giai đoạn. Sự biến đổi giai đoạn làm nảy sinh cấu trúc mới, dẫn đến sự tích luỹ mới. Khác với E. Erikson và các nhà tâm lí học khác quan tâm tới sự khủng hoảng khi chuyển tiếp các giai đoạn, J. Piaget không đặt ra vấn đề khủng hoảng tâm lí trong các giai đoạn lứa tuổi.

2.5.2. Đánh giá lí thuyết phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget

2.5.2.1. Thành tựu

Điểm mạnh mang tính cách mạng là cách tiếp cận đối tượng của J. Piaget. Điều này được thể hiện qua các điểm sau:

a) Quan niệm về trẻ em

Trong lịch sử tư tưởng nhân loại, đã tồn tại dai dẳng quan niệm "trẻ em là người lớn thu nhỏ". Chỉ khi J.J. Rousseau[1] lớn tiếng kêu gọi: "trẻ em không phải

---

[1] J.J. Rousseau (1712 – 1778), Nhà khai sáng vĩ đại. Ông sinh tại Thụy Sĩ và sống ở Pháp. Hai công trình giúp ông trở thành nổi tiếng cho tới ngày nay là *Khế ước xã hội* và *Emile,* đều được xuất bản năm 1762.

là người lớn thu nhỏ, trẻ em là trẻ em, chúng giàu tiềm năng tích cực, sáng tạo", thì xã hội mới có cái nhìn khác về trẻ em. Bằng các quan sát, thực nghiệm và mô tả của mình, J. Piaget đã giúp chúng ta khẳng định được nhận định của J.J. Rousseau. Đối với J. Piaget, con người, cụ thể là mỗi trẻ em là một chủ thể hoạt động, sống động, chủ động trước môi trường sống. Một chủ thể khao khát tìm hiểu, khám phá thế giới và chúng có năng lực để làm được việc đó, nếu có điều kiện. Cách nhìn nhận trẻ em của J. Piaget khác với các nhà hành vi học, cũng như cách nhìn của S. Freud. Nhờ đó, chúng ta có thái độ tôn trọng và trân trọng trẻ em hơn. J. Piaget là nhà lí luận phát triển lớn đầu tiên nhấn mạnh rằng, trẻ em là những thực thể tích cực, có khả năng thích ứng, đồng thời, những quá trình suy nghĩ của trẻ em cũng khác xa so với người lớn.

Về sau các nhà giáo dục đã nhận ra hàm nghĩa của câu nói này về phương diện lí luận, đối với lĩnh vực riêng của họ khi họ bắt đầu đối xử với trẻ ít giống với một "người lớn thu nhỏ" hơn mà giống như những "người thám hiểm" hiếu kì – những người cần được tiếp nhận những kinh nghiệm giáo dục mà chúng có khả năng hiểu được. Ví dụ: ngày nay nhiều giáo viên giới thiệu khái niệm phức tạp về số, bằng cách đưa cho trẻ nhiều thứ khác nhau để chúng xếp chồng, tô màu, sắp xếp. Có lẽ, những khái niệm mới giống như khái niệm con số, tốt nhất phải dạy bằng một phương pháp mà trong đó những đứa trẻ tích cực có thể vận dụng những giản đồ mà mình đang có và tự tạo ra cho mình những "khám phá" mang tính quyết định.

b) Phương pháp tiếp cận

Trong lúc Tâm lí học hành vi tiếp cận đối tượng trẻ em từ phía kích thích của môi trường xã hội. S. Freud tiếp cận trẻ em từ những năng lượng vô thức bên trong của chính đứa trẻ đó, J. Piaget tiếp cận đối tượng trẻ em từ *phía hành động tương tác* (tương tác vật lí và tương tác xã hội). Với cách tiếp cận tương tác dựa trên quan niệm biện chứng về trẻ em đã đặt tâm lí học phát triển vào đúng quỹ đạo của nó trong tiến trình nghiên cứu trẻ em. Ở đây ta thấy, J. Piaget rất gần các nhà tâm lí học hoạt động.

c) Bản mô tả phát triển cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em

Với hàng ngàn quan sát và trò chuyện với trẻ em, kết hợp với hàng ngàn thực nghiệm trên trẻ nhỏ đã giúp J. Piaget có kho sự kiện khoa học đồ sộ về sự phát triển cấu trúc nhận thức của trẻ em. Về phương diện này, không ai giàu có bằng J. Piaget. Điều này lí giải vì sao các lí luận của ông có sức thuyết phục ghê gớm như vậy.

Thành tựu lớn nhất trong lí thuyết của ông là đã mô tả đến chi tiết quá trình, nội dung và kết quả sự phát triển các cấu trúc nhận thức của trẻ em từ vài ba phản xạ bẩm sinh lúc chào đời, đến các cấu trúc thao tác trí tuệ phức tạp tuổi trưởng thành. Với thành tựu này, J. Piaget đã đặt nền móng cho tâm lí học nhận thức phát triển. Về thực tiễn, *Bản mô tả phát triển cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em* do J. Piaget là cơ sở tâm lí học để các nhà thiết kế chương trình giáo dục, các thầy cô giáo, cha/mẹ và những ai làm việc trong lĩnh vực chăm sóc, giáo dục trẻ em triển khai các hoạt động của mình.

d) Sự mở rộng lí thuyết phát sinh cấu trúc nhận thức và trí tuệ trẻ em sang các lĩnh vực khác

Mặc dù J. Piaget chủ yếu nghiên cứu sự phát sinh, phát triển các cấu trúc nhận thức và cấu trúc trí tuệ của trẻ em, nhưng phương pháp tiếp cận và phương pháp nghiên cứu cùng với các kết quả nghiên cứu của ông đã làm nảy sinh một lĩnh vực nghiên cứu phát triển hoàn toàn mới – *nghiên cứu về nhận thức xã hội.* Những nhà lí luận nhận thức đương thời như Lawrence Kohlberg và Robert Selman đã nhận thấy rằng, cùng với tuổi tác, một trí óc sẽ dần kiến tạo nên những hiểu biết ngày càng tinh vi về thế giới vật chất, để hình thành nên những ý tưởng ngày càng phức tạp hơn về những khác biệt giới tính, những giá trị đạo đức, ý nghĩa của những cảm xúc con người, ý nghĩa và bổn phận trong tình bạn và vô số những khía cạnh khác của đời sống xã hội. Những mục tiêu cơ bản của các nhà nghiên cứu về nhận thức xã hội là: (1) Xác định xem trẻ hiểu những cảm nhận, suy nghĩ và hành vi của chính mình cũng như của người khác như thế nào; (2) Những hiểu biết này có ảnh hưởng đến hành vi xã hội của trẻ ra sao sau đó.

2.5.2.2. Hạn chế

a) Quá tập trung vào yếu tố nhận thức trong bối cảnh tách rời yếu tố động cơ, cảm xúc, tình cảm của cá nhân

Mặc dù có nhiều đóng góp, nhưng J. Piaget và lí thuyết của ông cũng bị chỉ trích hết sức gay gắt. Chẳng có gì ngạc nhiên khi các nhà phân tâm học khẳng định rằng, Piaget đã bỏ qua hiện tượng tinh thần quan trọng nhất trong tất cả – Động cơ vô thức và ảnh hưởng của nó đối với hành vi. Còn các nhà tâm lí học nhân văn và người khác phê phán sự tách rời yếu tố nhận thức của trẻ em ra khỏi những yếu tố mà bản thân chúng luôn gắn liền với nhận thức như: động cơ, xúc cảm và tình cảm cá nhân.

b) Quan hệ giữa hành động của trẻ em với sự hình thành các cấu trúc nhận thức và trí tuệ chưa được tường minh

Một đóng góp to lớn về lí luận của J. Piaget là ông đã phát hiện ra bản chất hành động của các cấu trúc tâm lí; phát hiện ra vai trò của hành động tích cực của trẻ em trong quá trình hình thành các cấu trúc nhận thức và trí tuệ. Những đóng góp lí luận này đã giúp tâm lí học phát triển xây dựng cơ sở lí luận nền tảng của mình về bản chất tâm lí và sự phát triển của nó. Đáng tiếc là J. Paget mới đặt ra vai trò của hành động, còn bản thân hành động diễn ra như thế nào trong cơ chế đồng hoá và điều ứng thì vẫn còn mơ hồ, thiếu tường minh.

c) Sự phân chia các giai đoạn phát triển cấu trúc nhận thức của trẻ có phần ép buộc

Một số vấn đề đặt ra là, liệu các giai đoạn của J. Piaget có thực sự "gắn kết" với nhau như những phương thức suy nghĩ liền mạch và riêng biệt mà ông tin tưởng hay không. Trẻ không phải luôn hành động giống như chúng đang ở trong một giai đoạn riêng biệt, tức là sự phát triển nhận thức rất có thể ít mang tính giai đoạn (có lẽ vì thế các giai đoạn không phải là bất biến) hơn những gì mà J. Piaget "bắt buộc" nó. Có một số người (đặc biệt là các nhà lí luận hành vi) cho rằng, Piaget – một người được đào tạo về động vật học – đã bị ám ảnh quá nhiều bởi những quá trình sinh vật cơ bản và đã quá đề cao vai trò của những quá trình này trong sự phát triển con người. Đây là một sự phê phán thú vị, bởi vì một số người khác lại cho rằng, J. Piaget chưa quan tâm một cách thích đáng đến các nhân tố sinh vật.

d) Tách rời sự tương tác của trẻ em ra khỏi bối cảnh sống

Mặc dù cách tiếp cận hành động tương tác đã mang lại cho tâm lí học phát triển cái nhìn đúng đắn trong việc nghiên cứu trẻ em, nhưng rất tiếc, J. Piaget đã không đặt sự tương tác đó, đặc biệt là các tương tác xã hội vào trong môi trường văn hoá, xã hội cụ thể của đứa trẻ đang sống và hoạt động. Tương tác trong lí thuyết của J. Piaget chủ yếu là tương tác vật lí và là tương tác *phi hoàn cảnh xã hội.* Đây là hạn chế lớn trong cách tiếp cận và thành tựu của ông. Hơn nữa, các công trình của J. Piaget mới chủ yếu quan tâm tới việc phát hiện các quy luật phát sinh, phát triển cấu trúc trí tuệ và nhận thức của trẻ em trong điều kiện bình thường. Ông ít để cập tới vấn đề cốt yếu là làm thế nào để chủ động định hướng sự phát triển đó cho phù hợp với yêu cầu và xu thế phát triển của xã hội. Về điểm này, cách tiếp cận của các nhà tâm lí học hoạt động tỏ ra triệt để hơn.

Mặt khác, cũng nên lưu ý rằng, ngày nay, nhờ những phương tiện kĩ thuật thăm dò thai nhi và audio – video, các nhà khoa học đã có điều kiện quan sát tương tác mẹ con khi mang thai, nghiên cứu tiềm năng thai nhi, khả năng, sở trường của trẻ sơ sinh... Nhờ vậy, quan điểm về trí khôn, ý kiến về thời điểm bắt đầu của các giai đoạn có sớm hơn so với nhận định trước đây của J. Piaget, khi chỉ có tiếp cận trẻ em bằng phương pháp lâm sàng.

e) Quá chú trọng tới trí tuệ logic – toán, bỏ qua các dạng trí tuệ khác

Một phê phán khác lí thuyết của J. Piaget là ông chỉ tập trung và một loại tư duy, trí tuệ – trí tuệ logic, còn nhiều loại trí tuệ khác đã không được đề cập đến. Nhà tâm lí học đương đại Mĩ, H. Gardner đưa ra lí thuyết về nhiều dạng trí khôn. Trong đó, theo ông, mỗi cá nhân có ít nhất 7 loại trí khôn: Trí khôn ngôn ngữ, trí khôn âm nhạc, trí khôn logic – toán, trí khôn không gian, trí khôn tri giác cơ thể ở dạng vận động, trí khôn cá nhân và trí khôn nội tâm. Những năm gần đây D. Goleman nghiên cứu và phát hiện ra loại trí tuệ phi logic – trí tuệ cảm xúc. Ông cho rằng chính loại trí tuệ này mới ảnh hưởng quan trọng tới sự thành đạt của cá nhân trong hoạt động nghề nghiệp và trong mối quan hệ.

CÂU HỎI THẢO LUẬN CHƯƠNG 2

1. Tóm tắt các luận điểm chính của J. Piaget về các vấn đề cơ bản của sự phát triển tâm lí người (Con người và bản chất của con người, sự phát triển con người, cơ chế và quy luật phát triển; Vai trò và sự tương tác của các yếu tố bẩm sinh di truyền, môi trường và chủ thể đối với sự phát triển tâm lí cá nhân; Sự phát triển diễn ra như thế nào? Có hay không các khủng hoảng tâm lí trong quá trình phát triển? Chúng ta có kiểm soát được quá trình phát triển của mình hay không?).
2. Mô tả vắn tắt cơ chế phát sinh cấu trúc thao tác trí tuệ của trẻ em theo quan điểm của J. Piaget. Tại sao nhiều người gọi lí thuyết về phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget là thuyết Kiến tạo trí tuệ?
3. Nêu ngắn gọn các giai đoạn phát triển cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em theo quan điểm của J. Piaget.
4. Phân tích quan niệm về quá trình xã hội hoá trẻ em của J. Piaget.
5. Nêu khái quát cống hiến và hạn chế của lí thuyết Phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget.

Chương 3

THUYẾT PHÂN TÂM

Phân tâm học của S. Freud là lí thuyết vĩ đại về sự phát triển trẻ em trong tâm lí học. Tuy nhiên, giống thuyết Phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget, thuyết Phân tâm rất khó theo dõi, do đối tượng nghiên cứu, phương pháp tiếp cận và lí luận của S. Freud về các sự kiện thu thập được hoàn toàn khác với các lí thuyết thông thường. Hơn nữa, các lập luận và mệnh đề tiên đoán trong lí thuyết thường thay đổi theo các sự kiện thu thập được. Vì vậy, để hiểu lí thuyết phân tâm, cần hiểu rõ các cơ sở xuất phát của nó. Phần đầu và phần thứ hai của chương giới thiệu khá kĩ các cơ sở triết học và khoa học cũng như quan điểm và phương pháp tiếp cận đối tượng nghiên cứu của S. Freud, làm cơ sở cho việc hiểu những luận điểm tâm lí học của ông.

Phần tiếp theo của chương (mục 3.3) đề cập tới nội dung cốt lõi trong lí thuyết phân tâm: quan niệm của S. Freud về *vô thức* và *ý thức; Xung lực tâm lí;* về *bộ máy tâm thần* của cá nhân và *sự phát triển tâm lí tính dục* của trẻ em. Đây chính là "linh hồn" của phân tâm học kinh điển và cũng là trọng tâm của chương. Điểm cần nhấn mạnh khi đọc những nội dung quan trọng này là mối quan tâm của S. Freud về vấn đề năng lượng vô thức, bản năng; vai trò và sự "đầu tư", sự chuyển hoá của nó trong việc thúc đẩy hành vi cá nhân trong các giai đoạn phát triển.

Mục 3.4 điểm qua trị liệu phân tâm của S. Freud, với tư cách là cấu phần hữu cơ của lí thuyết Phân tâm – một điểm đặc thù của lí thuyết so với các thuyết khác được giới thiệu trong tài liệu này.

Mục 3.5 của chương đề cập tới một số lí thuyết của các nhà phân tâm học sau S. Freud, đặc biệt là lí thuyết về các giai đoạn phát triển tâm lí xã hội của nhà phân tâm học Erik Erikson, với tư cách vừa là sự phát triển của Phân tâm học truyền thống, vừa là sự bổ sung cần thiết, giúp cho phân tâm học có hệ thống lí luận toàn diện hơn.

Phần cuối của chương là xem xét và đánh giá mặt mạnh cũng như tồn tại thuyết Phân tâm.

Phân tâm học là lí thuyết vĩ đại về sự phát triển trẻ em trong tâm lí học. Ngày nay, thuật ngữ "Phân tâm học" cùng với tên tuổi của người sáng lập là Sigmund Freud đã trở lên quá quen thuộc đối với nhiều người. Trong khi những tên tuổi vĩ đại khác của khoa học tâm lí như W. James, J. Watson, J. Piaget, L.X. Vưgotxki..., ít được biết ngoài phạm vi tâm lí học, thì S. Freud nổi tiếng đối với nhiều tầng lớp, nhiều lĩnh vực: Tâm lí học, Giáo dục học, Y học, Văn học – Nghệ thuật, tôn giáo, đạo đức... 40 năm sau ngày mất của ông, tạp chí "News week" đánh giá rằng tư tưởng của Freud đã đi sâu vào ý thức của chúng ta đến nỗi "khó mà tưởng tượng được thế kỉ XX lại thiếu ông" (30/11/1981). Ông thuộc về một trong số ít nhà tư tưởng đã làm thay đổi căn bản cái nhìn của chúng ta về bản thân mình.

Chính S. Freud, sinh thời, đã có lần cho rằng, trong suốt lịch sử của loài người, đã trải qua 3 cú sốc lớn. Cú sốc đầu tiên do nhà thiên văn học người Ba Lan Nicolas Copernicus (1473 – 1543) mang đến, người đã chứng minh rằng, Trái Đất không phải là trung tâm của vũ trụ, mà chỉ là một trong rất nhiều hành tinh quay xung quanh Mặt Trời. Phát hiện thứ hai vào thế kỉ XIX, học thuyết của Charles Darwin (1800 – 1882), người đã chỉ ra rằng, con người không phải là một loài độc đáo, khác hẳn với tất cả thế giới động vật, do vậy, họ không thể tham vọng chiếm một vị trí đặc biệt trong tự nhiên. Con người chỉ là một loài động vật cao cấp, xuất hiện trong quá trình tiến hoá từ những loài thấp hơn. Cú sốc thứ ba do chính S. Freud tạo ra, khi ông phát hiện, chúng ta không luôn ở trong trạng thái có thể kiểm soát được bản thân một cách tuyệt đối nhờ ý thức. Ngược lại, chúng ta là một thứ đồ chơi trong tay của những sức mạnh vô thức. Như vậy, Copernicus đã dịch chuyển loài người từ trung tâm của thế giới ra ngoại vi, Darwin buộc con người phải công nhận họ hàng tiền thân với động vật, còn Freud chứng minh rằng, ý thức không phải là chủ nhân độc tôn trong chính ngôi nhà của mình. Lời khẳng định của S. Freud không phải không có lí. Kể từ khi thuyết Phân tâm ra đời đến nay, ở phương Tây, không một lí thuyết khoa học nào có tác động mạnh mẽ đến suy nghĩ của mọi người hơn lí thuyết này, ngoại trừ lí thuyết về sự tiến hoá của Ch. Darwin.

Phân tâm học của S. Freud có số phận đặc biệt. Ngay từ khi mới ra đời, nó và cha đẻ của nó đã được đón tiếp với các thái độ ngược nhau. Sự ghẻ lạnh của

giới y học và của xã hội Đức – Áo đương thời. Các bác sĩ thần kinh – đồng nghiệp của Freud xa lánh và phản bác ông. Nhiều người doạ bỏ tù ông, lên án ông là kẻ phạm tội lớn nhất đối với nền văn hoá châu Âu. Khi A. Hitler lên cầm quyền ở nước Đức và chiếm được nước Áo, đã ra lệnh giết người thân và đốt sách của ông. Trong khi đó, ngay từ những năm 1905, tại Mĩ, nhà tâm lí học lừng danh W. James đã khẳng định với S. Freud: "Tương lai tâm lí học thuộc về công trình của ông", còn ở Pháp, E. Clapared (1873 – 1940) nhận định: "Phân tâm học của S. Freud là một trong những biến cố quan trọng nhất mà lịch sử các khoa học của trí tuệ loài người có được". Theo dòng thời gian, đã hơn 100 năm qua, vẫn liên tục diễn ra những cuộc tranh luận gay gắt về toàn bộ hoặc một số luận điểm trong học thuyết của S. Freud. Điều kì lạ là cùng với các luồng thái độ đó, Phân tâm học ngày càng phát triển và thấm sâu vào mọi lĩnh vực của đời sống tinh thần xã hội.

Mặt khác, giống nhiều thuyết tâm lí học khác, Phân tâm học thường xuyên phát triển và phân hoá từ bên trong. Không lâu sau khi ra đời, học thuyết này đã phân hoá thành nhiều "nhánh": Tâm lí học bề sâu của K. Jung (nhà tâm lí học Thuỵ Sĩ, 1875 – 1961); Tâm lí học cá nhân của Alfred Adler (nhà tâm lí học Áo gốc Australia, 1870 – 1937); Lí thuyết về sự phát triển tâm lí xã hội của Erik Erikson (nhà tâm lí học Mĩ gốc Đức (1902 – 1994); Phân tâm học trẻ em của Anna Freud, (1895 – 1982) và Mélanie Klein (1882 – 1960)... Trong khuôn khổ giáo trình, chương này chủ yếu đề cập lí thuyết Phân tâm học của S. Freud về sự phát triển tâm lí tính dục. Phần cuối của chương trình bày lí thuyết phát triển tâm lí xã hội của Erik Erikson – một sự kế thừa và phát triển của Phân tâm học.

3.1. Các yếu tố tiền thân của Phân tâm học S. Freud

3.1.1. Tiền đề triết học và các khoa học tự nhiên về vô thức

3.1.1.1. Các tiền đề triết học

a) Thuyết Đơn tử

Vào đầu thế kỉ XVIII, một nhà triết học và toán học người Đức là G.W. Leibniz (1646 – 1716) đã đưa ra *thuyết Đơn tử*. Theo G. Leibniz, *đơn tử* là những nguyên tố đơn nhất của hiện thực. Khác với các nguyên tử vật lí, các đơn tử được

tạo thành không phải từ vật chất, với ý nghĩa thông thường của từ này. *Mỗi đơn tử là một bản thể tâm lí không có độ dài.* Mặc dù chúng có nguồn gốc tâm lí nhưng đồng thời chúng cũng có một số đặc tính vật chất vật lí. Khi đủ số lượng đơn tử nhất định, chúng liên kết với nhau tạo thành những vật thể có độ dài. Có thể so sánh các đơn tử với âm thanh của giọt nước và biển cả. Âm thanh của giọt nước bé nhỏ không thể nghe được nhưng âm thanh của sóng biển do vô số giọt nước tạo thành thì ai cũng có thể nghe thấy. Theo quan điểm của G. Leibniz, về mặt lí thuyết, tính tích cực của đơn tử trong các hành động tâm lí hoàn toàn có thể diễn ra với các mức độ ý thức khác nhau: từ hầu như hoàn toàn vô thức đến ý thức một cách rõ ràng, sâu sắc. Mức độ thấp nhất của ý thức được gọi là những *nhận cảm nhỏ bé,* sự thực hiện có ý thức của chúng có tên gọi là *tổng giác.* Những lí luận này của Leibniz rõ ràng đã gợi ý cho S. Freud rất nhiều.

b) Thuyết Ngưỡng ý thức

Hàng trăm năm sau, nhà triết học Đức đồng thời là nhà giáo dục học Fridric Herbart (1776 – 1841) đã phát triển tư tưởng của G. Leibniz, hình thành *thuyết Ngưỡng ý thức.* Cũng chịu ảnh hưởng bởi tinh thần cơ học của thời đại, F. Herbart cho rằng "các ý tưởng tác động lẫn nhau giống như sức mạnh máy móc. Những ý tưởng nằm dưới một ngưỡng nhất định thường không được ý thức, gọi là vô thức. Khi ý nghĩ đạt đến một mức độ ý thức thì nó được tổng giác (thuật ngữ của G. Leibniz). Nhưng để một ý tưởng này hay ý tưởng khác đạt đến mức ý thức thì nó phải được so sánh, đối chiếu với những ý tưởng đã nằm trong phạm vi ý thức. Những ý tưởng không thống nhất (trái ngược) với nhau sẽ không tồn tại trong ý thức cùng một lúc và bị chèn ép, bị gạt xuống tầng vô thức, mà ông gọi là "*ý tưởng bị ức chế*". Những ý tưởng bị chèn ép nằm ở dưới ngưỡng ý thức phần nhiều chúng giống như những *nhận cảm nhỏ bé* của G. Leibniz. Theo quan điểm của F. Herbart, những ý tưởng khác nhau thường cạnh tranh, xung đột lẫn nhau để có được ý thức hoá. Thậm chí ông còn đưa ra những công thức toán học cho phép tính toán được cơ chế di chuyển của ý tưởng trên con đường đi đến ý thức. Các suy nghĩ này của F. Herbart có trong giải thích của S. Freud, khi ông đề cập tới quan hệ giữa ý thức và vô thức cá nhân.

c) Triết học duy ý chí

Người thực sự có công khai sáng và ảnh hưởng mạnh mẽ đến S. Freud là Schopenhauer[1] với *chủ nghĩa phi lí tính* (chủ nghĩa duy ý chí). Trong triết học của Schopenhauer, con người được thúc đẩy bởi sự vươn tới của ý chí, có thể coi như vô thức. Chính Freud đã gọi Schopenhauer là bậc tiền bối của mình. Ông sáng lập ra Phân tâm học trong lúc *chủ nghĩa duy ý chí* của Schopenhauer và Nietzsche đang giương cao ngọn cờ chống lại chủ nghĩa duy lí tính (duy lí trí), dưới khẩu hiệu tìm tòi bản tính nội tại thực sự của con người và thế giới. Đòi triết học phải thoát khỏi sự cám dỗ của thế giới hư ảo bên ngoài mà quay trở về thế giới nội tâm của mình. S. Freud đã nhiệt tình hấp thụ quan điểm chủ yếu của tư tưởng triết học này. Khi nói tới sự tồn tại của quá trình ý thức, S. Freud đã nói: "Phân tâm học không phải ngay từ đầu đã bước một bước như thế này."

Những quan niệm khác nhau về vô thức đã làm nên một phần quan trọng của không khí học thuật ở châu Âu vào những năm 80 của thế kỉ XIX. Cái vô thức là đối tượng quan tâm không chỉ của các triết gia mà của đông đảo dân chúng. Cuốn sách của E.Ph. Hartman *Triết học vô thức* nổi tiếng đến mức đã được tái bản 11 lần trong giai đoạn từ năm 1869 đến 1882. Vào những năm 70 của thế kỉ XIX, đã xuất hiện thêm những tác phẩm khác, mà trong đó có tên gọi là *vô thức.*

3.1.1.2. Ảnh hưởng của khoa học tự nhiên

Trong số các nhà tâm – vật lí ảnh hưởng mạnh tới S. Freud, có các công trình của J. Muller[2], G.T. Fexner. và H. Helmholtz[3].

---

[1] Schopenhauer (1779 – 1860): Nhà triết học Đức, chủ xướng của trào lưu ý chí luận (nhằm chống lại trào lưu lí tính). Ông chủ trương cái thực không phải linh hồn nhận thức, cũng không phải là chất mà là một năng lực vô thức, thúc đẩy con người và vũ trụ, năng lực đó được gọi là" ý chí".

Nietzsche (1844 – 1900, Nhà triết học Đức, người kế thừa và phát triển ý chí luận của Schopenhauer.

[2] Johannes Muller (1801 – 1858),Nhà sinh lí học nổi tiếng người Đức. Tác giả của *lí thuyết về các năng lượng thần kinh chuyên biệt.*

[3] Hermann Helmholtz (1821 – 1894): Nhà vật lí học, sinh lí học và tâm lí học vĩ đại người Đức. Người đã phát minh ra định luật vật lí: *Định luật bảo toàn năng lượng.*

– G.T. Fexner[1] đã có ảnh hưởng đáng kể đến sự phát triển của học thuyết về vô thức. Giống F. Herbart, ông đã *sử dụng khái niệm ngưỡng*. Hình ảnh tâm lí như là tảng băng trôi mà G.T. Fexner so sánh đã gây ấn tượng mạnh đến S. Freud. Fexner cho rằng giống như tảng băng trôi, phần lớn hoạt động tâm lí được giấu dưới cái vỏ ý thức và chịu sự tác động của những sức mạnh không nhìn thấy được.

Điều đáng chú ý là những công trình nghiên cứu của G. T. Fexner có một ý nghĩa to lớn đối với Tâm lí học thực nghiệm lại là một trong những tiền đề của Phân tâm học. S. Freud đã trích dẫn cuốn sách của G. T. Fexner *Những yếu tố của tâm vật lí học* trong hàng loạt công trình của mình. Một số luận điểm quan trọng trong học thuyết của S. Freud (nguyên tắc thoả mãn, khái niệm năng lượng tâm lí, tính xâm kích...) ban đầu được lấy từ những tác phẩm của G. T. Fexner.

Trong lí luận về xung năng vô thức, S. Freud đã vận dụng các định luật *"năng lượng và định luật bảo toàn năng lượng" của trường phái Helmholtz*. Luận điểm *Dynamics* của S. Freud cho rằng, cơ thể con người là hệ thống năng lượng bao gồm *năng lượng cơ giới* và *năng lượng tâm lí*, chủ yếu là năng lượng *Libido*. Những năng lượng này không mất đi, có thể chuyển hoá cho nhau và luôn luôn được phân phối, đầu tư vào các loại hành vi nhất định.

– Học thuyết của Charles Darwin: Darwin kiên định quan điểm cho rằng loài người chịu ảnh hưởng tác động của các sức mạnh sinh học, đặc biệt là bản năng duy trì nòi giống và bản năng tìm thức ăn. Theo ông, những bản năng này chính là nền tảng của mọi hành vi. Gần 10 năm sau, một nhà tâm lí học người Đức là R.F. Krafft-Ebing đã đưa ra một quan điểm tương tự cho rằng ham muốn thoả mãn tính dục và tự vệ chính là hai bản năng duy nhất trong lĩnh vực tâm lí con người. Như vậy, tư tưởng của Darwin về vai trò quan trọng của tính dục trong động lực của hành vi đã được thừa nhận bởi các nhà khoa học danh tiếng.

---

[1] G.T. Fexner (1801 – 1887), Nhà vật lí học, toán học, nhà tâm – vật lí học lỗi lạc. Tác giả của cuốn *Những yếu tố của tâm vật lí học*. G.T. Fexner chủ trương linh hồn của con người là những hạt chuyển động hỗn loạn trong vũ trụ. Vì vậy, có thể tìm được phương trình thiết lập quan hệ giữa các kích thích vật lí với các cảm giác của con người.

Hàng loạt tư tưởng mà sau này trở thành nền tảng của Phân tâm học đã được Darwin đưa ra trước đó: quan niệm về các quá trình và xung đột vô thức trong tâm lí, về vai trò của giấc mơ và biểu tượng ẩn giấu của một số triệu chứng hành vi, về ý nghĩa của hưng phấn tính dục. Ngoài ra, Darwin cũng như S. Freud sau này đã rất chú ý đến các khía cạnh bất hợp lí của hành vi và tâm lí.

Học thuyết của Darwin cũng ảnh hưởng lớn đến quan điểm của Freud về sự phát triển của trẻ em. Darwin đã trao một số ghi chép và các tài liệu chưa xuất bản của mình cho G.J. Romanes, trong đó có quan điểm của Darwin về tính chất liên tục trong sự phát triển cảm xúc từ bé đến lớn của một cơ thể. Ông cho rằng, những ham muốn sinh dục xuất hiện ở đứa trẻ ngay từ 7 tuần tuổi sau khi chào đời. Cả hai vấn đề đó, sau này đã trở thành những vấn đề trung tâm trong Phân tâm học của S. Freud.

3.1.2. Những nghiên cứu về tâm bệnh học

Trước khi là nhà phân tâm học, hoạt động chuyên môn trực tiếp của S. Freud là nghiên cứu nguồn gốc và trị liệu các rối nhiễu tâm lí[1]. Chính trong lĩnh vực này đã gợi cho ông đi đến việc xây dựng cho mình học thuyết về năng lượng thúc đẩy của vô thức.

Lịch sử chữa trị các rối nhiễu tinh thần rất sóng gió, phức tạp. Những đề cập đầu tiên về các bệnh tinh thần đã xuất hiện từ năm 2100 trước Công nguyên. Người dân thành cổ Babilon tin rằng bệnh tinh thần là do bị quỷ ám. Tuy vậy, sự chữa trị của họ đối với những bệnh này lại khá nhân đạo, nó được kết hợp giữa ma thuật với sự cầu nguyện.

Các nhà triết học Hi Lạp như: Socrates, Platon và Aristotle cho rằng, nguyên nhân của những rối nhiễu tinh thần là sự rối loạn điều chỉnh các quá trình trí tuệ. Vì thế, họ đặt hi vọng vào hiệu quả chữa trị và tính thuyết phục của những lập luận hợp lí trong tư duy.

---

[1] Có thể gọi chung đó là chứng loạn thần kinh chức năng. Tiếng Anh: Neurosis, tiếng Pháp Névrose).

Cùng với sự truyền bá và củng cố Cơ đốc giáo vào thế kỉ XIV, các rối nhiễu tâm lí một lần nữa lại bị coi là do ma quỷ ám, do mắc tội lỗi nào đó và bị trừng phạt. Từ đầu thế kỉ XV và trong suốt ba thế kỉ tiếp theo, toà án giáo hội nổi tiếng với sự man rợ của mình, đã truy tố tàn ác những người tà đạo và các thầy phù thuỷ. Vì vậy, liệu pháp chữa trị duy nhất còn lại có lẽ chỉ là tra tấn và làm nhục.

Đến thế kỉ XVIII, những bệnh tinh thần lại được xem là các hành vi phi lí. Nhờ đó, người ta không hành hình bệnh nhân, mà tập trung họ vào các cơ sở chữa bệnh (nhà thương điên), nhưng gần giống như nhà tù. Thực chất không phải là chữa trị, mà là giữ bệnh nhân bằng cách trói, xích lại và thỉnh thoảng còn đưa ra cho đông đảo dân chúng xem, như các con vật trong vườn thú.

Đầu thế kỉ XIX, xã hội có thái độ nhân đạo và sáng suốt hơn đối với các rối nhiễu tâm lí. Một trong số những người chủ xướng quan điểm mới này là bác sĩ người Pháp Philíp Pinel (1745 – 1826). Ông khẳng định, những rối nhiễu tinh thần là một hiện tượng tự nhiên, vì thế để chữa trị chúng cần có những phương pháp khoa học tự nhiên. Ông đã giải phóng bệnh nhân khỏi xiềng xích và đối xử với họ một cách nhân đạo. Chính ông là người đầu tiên đã ghi lại tiền sử bệnh, chú ý đến tính chất và quy trình trị liệu. Do ảnh hưởng của tấm gương này, người ta dần dần tháo bỏ xích cho bệnh nhân cả ở châu Âu và châu Mĩ. Bệnh tâm lí đã trở thành đối tượng của các nghiên cứu khoa học.

Suốt thế kỉ XIX, trong lĩnh vực tâm thần học luôn có sự đấu tranh giữa hai trường phái: *phái thực thể* và *phái tâm lí*. *Phái thực thể* coi nguyên nhân chính của những hành vi bất thường thuộc về các rối loạn thực thể, chẳng hạn như sự tổn thương não bộ, thiếu sự kích thích hoặc quá căng thẳng ở các đầu mút thần kinh. Ngược lại, *phái tâm lí* giả thiết rằng, nguyên nhân của những hành vi bất thường phải tìm trong bình diện tâm lí. Tuy vậy, vai trò chỉ đạo vẫn thuộc về trường phái thực thể.

Phân tâm học xuất hiện như là sự phản ứng chống lại khuynh hướng thực thể. Cùng với những thành công trong việc chữa trị bệnh nhân tâm thần, các nhà khoa học ngày càng tin tưởng rằng, đối với tiến triển của bệnh, các yếu tố cảm xúc đóng

một vai trò không kém, thậm chí còn thường xuyên hơn và lớn hơn so với tổn thương não bộ hoặc những nguyên nhân thực thể khác.

3.1.3. Ảnh hưởng của đời sống xã hội châu Âu thế kỉ XIX

Một phương diện khác cũng thể hiện sự ảnh hưởng không nhỏ của "tinh thần thời đại" đến quan điểm của Freud, đó là thái độ của xã hội đối với vấn đề tính dục, bầu không khí ở Viên (Áo), nơi mà Freud sống và làm việc vào cuối thế kỉ XIX.

Châu Âu thế kỉ XIX là xã hội đầy mâu thuẫn và căng thẳng, với thói đạo đức giả tràn lan. Dưới triều đại nữ hoàng Anh Victoria, chủ nghĩa bài Do Thái của Công giáo bành trướng khắp Tây Âu. Sự phát triển nhanh, trên quy mô lớn của khoa học, đặc biệt là khoa học tự nhiên, với những phát minh vĩ đại về Thiên văn, Vật lí, Toán học, Tiến hoá sinh giới, Triết học..., đã làm đạo đức tôn giáo và pháp luật truyền thống mất sức mạnh thực tế, hướng dẫn và kiểm soát đời sống tinh thần con người; biến châu Âu thành xã hội duy lí, lấy "cái tôi" làm trung tâm, từ đó, thói đạo đức giả trở thành mốt của thời đại. Tính dục cũng như các nhu cầu sinh lí cơ bản khác và khuynh hướng vô chính phủ của con người, một mặt không được kiểm soát, hướng dẫn và ngăn chặn bởi đạo đức và pháp luật, nên tha hồ phát triển; mặt khác, chúng không được thừa nhận chính thức trong ngôn luận và trong các hành vi ứng xử xã hội. Trên thực tế, châu Âu thế kỉ XIX có hai xã hội, xã hội của đời sống thực sục sôi được diễn ra trong sự "đồng tình ngầm" của các thành viên và "xã hội bề ngoài" với sự lên mặt của "cái tôi thanh cao, kiêu hãnh". Điều này giải thích vì sao, những vấn đề quan trọng trong đời sống tinh thần suốt cả cuộc đời của mỗi con người như tính dục và các nhu cầu sinh học khác được cả xã hội quan tâm với các thái độ rất khác nhau.

Thập niên 80 và 90 của thế kỉ XIX là những năm chứng kiến sự bùng nổ mạnh mẽ chống lại đè nén tính dục trong xã hội khổ hạnh và kèm theo đó là sự bùng nổ những tưởng tượng gợi tình. Một thời gian dài trước khi ra đời học thuyết của Freud, đã có hàng loạt công trình về bệnh học tính dục, về tính dục trẻ em cũng như về ảnh hưởng của những dồn nén ham muốn tính dục đến sức khoẻ tinh thần

và thể chất của con người. Đến năm 1845, một bác sĩ người Đức là Adolf Patse chứng minh rằng, ham muốn tính dục xuất hiện ở một đứa trẻ không muộn hơn ba tuổi. Kết luận này đã được khẳng định vào năm 1867 bởi một nhà tâm thần học Anh nổi tiếng là Henri Modshi. Đến 1886 đã xuất bản một cuốn sách gây xôn xao dư luận của R.F. Craff–Ebing dưới tiêu đề là *Bệnh thái nhân cách về tính dục* (Psychopathia Sexualis). Năm 1897, một bác sĩ người Áo là Abbert Moll cho ra đời cuốn sách viết về vấn đề tính dục trẻ em và ham muốn của trẻ đối với người cha và mẹ khác giới của mình.

Nhà tâm lí học người Pháp Anfred Bine (1857 – 1911) đã cho xuất bản một công trình nghiên cứu về sự lệch lạc tính dục, thậm chí, chính thuật ngữ "Libido", một thuật ngữ đóng vai trò rất quan trọng trong phân tâm học của Freud cũng đã được biết đến trước đó.

Như vậy, Freud không phải là người đầu tiên nói đến vấn đề tính dục, phần lớn những nội dung này đã được những bậc tiền bối của ông đề cập đến ở mức độ này hay mức độ khác.

Ngoài ra, không thể không tính đến một yếu tố quan trọng tác động đến sự nghiệp của các nhà phân tâm học nói chung, của S. Freud nói riêng là *dấu ấn đời sống riêng thời thơ ấu.*

Đời tư và thời thơ ấu của S. Freud có nhiều sự kiện để lại dấu ấn không phai mờ và chúng đã trực tiếp góp phần vào việc hình thành phương pháp và lí luận phân tâm của ông sau này. Ông là con đầu của người vợ thứ ba một thương nhân Do Thái. Khi còn nhỏ, chính ông đã tận mắt chứng kiến cảnh cha mình bị làm nhục giữa ban ngày trên đường phố bởi một người Công giáo. Khi được ba tuổi, mẹ có mang em gái, ông bị tách khỏi mẹ, được giao cho bà vú nuôi chăm sóc và đã chứng kiến việc bà vú bị người anh cùng cha đuổi khỏi nhà vì lí do lấy cắp. Những sự kiện trên đã làm tổn thương rất lớn trong tâm hồn của cậu bé S. Freud, tạo ra các ám ảnh vô thức, mà mãi sau này, khi tự phân tâm, ông mới thoát ra được.

Như chúng ta đã thấy, sự phát triển ý tưởng sáng tạo của Freud chịu sự ảnh hưởng của rất nhiều khuynh hướng đa dạng, phong phú về mặt lí luận, cũng như thực hành. *Nhưng điều bí ẩn của một thiên tài là ở chỗ chỉ có ông mới có thể liên kết những ý tưởng, những ý hướng rời rạc thành một hệ thống lí luận hoàn chỉnh.*

3.2. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu của S. Freud

3.2.1. Đối tượng nghiên cứu của S. Freud

– Đối tượng nghiên cứu của Phân tâm học S. Freud là vô thức

Trong tâm lí học truyền thống, ngay từ khi trở thành khoa học độc lập, các nhà tâm lí học đều hướng đến nghiên cứu ý thức cá nhân và các biểu hiện của nó. Điều này thể hiện rất rõ trong Tâm lí học nội quan của W. Wundt, Tâm lí học cấu trúc và tâm lí học chức năng cũng như các dòng phái tâm lí học khác. Tâm lí học hành vi, với ý đồ khắc phục tính chủ quan của việc nghiên cứu đã loại bỏ ý thức ra khỏi đối tượng nghiên cứu, chỉ nghiên cứu hành vi, đồng nhất tâm lí với hành vi. Vấn đề vô thức trong tâm lí con người gần như không được đưa vào danh mục đối tượng nghiên cứu của tâm lí học. Khác với hầu hết các nhà tâm lí học đương thời, đối tượng nghiên cứu chủ yếu của S. Freud là *hành vi vô thức,* nói chính xác là *nghiên cứu động lực vô thức thúc đẩy hành vi cá nhân.* S. Freud nghiên cứu những gì diễn ra trong *tầng sâu* của tâm hồn, mà ta không thể quan sát trực tiếp được. Thoạt nhìn, điều này có vẻ như mâu thuẫn: một mặt, chính S. Freud là người thấm nhuần "tinh thần thời đại" là chủ nghĩa cơ học, chống lại Tâm lí học nội quan và theo xu thế của khoa học tự nhiên; mặt khác, các khái niệm mà ông đề xuất lại là thuần tuý tâm lí, thậm chí, ông còn gán cho chúng vị thế độc lập, có sức mạnh chi phối hành vi cơ bắp. Tuy nhiên, suy xét kĩ, ta thấy S. Freud đã giải quyết vấn đề này bằng cách *tiếp cận đối tượng* và *phương pháp nghiên cứu độc đáo.*

– Đối tượng tiếp cận: Các hành vi lệch lạc

Về phương diện nào đó, S. Freud thống nhất với các nhà hành vi học, không tiếp cận vấn đề tâm lí bắt đầu từ chính bản thân các hiện tượng đó, bằng phương pháp nội quan. Cũng như các nhà hành vi học, đối tượng tiếp cận của ông là *các hành vi cá nhân* có thực, quan sát được. Tuy nhiên, sự giống nhau giữa hai trường

phái chỉ dừng lại ở điểm này, sau đó bắt đầu có sự khác nhau cơ bản. Nhà hành vi học nghiên cứu hành vi cá nhân để tìm ra cơ chế hình thành và điều khiển nó từ bên ngoài (bỏ qua yếu tố tâm lí bên trong). Đối với các nhà hành vi học, hành vi (nói chính xác là các phản ứng) là điểm kết thúc của quá trình nghiên cứu. Ngược lại, S. Freud nghiên cứu hành vi để qua đó khám phá các tầng sâu trong thế giới tâm thần cá nhân. Đối với S. Freud, hành vi là điểm khởi đầu, là cánh cửa để đi vào và làm lộ ra ánh sáng cái ẩn chứa đằng sau nó. Mặt khác, đối tượng của nhà hành vi học là các *hành vi bình thường*, còn của S. Freud là các hành vi được gọi chung là *bất thường*. Điều này đã tạo ra sự khác biệt cơ bản về phương pháp tiếp cận giữa ông với các nhà hành vi học cũng như các nhà tâm lí học thuộc các trường phái khác.

Trong thực tiễn, S. Freud xây dựng học thuyết Phân tâm, bắt đầu từ tìm hiểu các nhóm hành vi lệch lạc có mức độ và tính chất bệnh lí khác nhau: Những *hành vi lầm lỡ* diễn ra hằng ngày của nhân cách bình thường (nói lỡ lời, cầm nhầm, quên tức thời...); *các giấc mơ* của người bình thường và bệnh nhân; hành vi của những người mắc chứng *nhiễu tâm* mà điển hình là bệnh Hysteria.

Việc phân tích các hành vi lầm lỡ đã giúp S. Freud phát hiện, đằng sau các hiện tượng lầm lỡ rất đa dạng đó là một ham muốn đang bị *che giấu, bị dồn nén* ở tầng vô thức và trong hữu thức phải có sự *chống đối tích cực* chống lại sự biểu hiện của vô thức.

Tuy việc khám phá ra cái vô thức bị dồn ép đứng đằng sau, thúc đẩy hành vi lầm lỡ là rất lí thú, nhưng đây không phải là nguồn chủ yếu trong các nghiên cứu của S. Freud. Chúng chỉ có vai trò chuyển tiếp để ông tiếp cận tới đối tượng có tính phổ biến hơn: *Giấc mơ – con đường huy hoàng đưa ông đến thế giới vô thức.* Phân tích và giải thích giấc mơ vừa là điểm khởi đầu, vừa là phương pháp nghiên cứu và trị liệu, vừa là kết quả của Phân tâm học S. Freud. Nó được coi là một trong những thành tựu và đóng góp của ông cho tâm lí học, góp phần giải thích khách quan những bí ẩn trong giấc mơ của con người. Theo S. Freud:

1) Giấc mơ là hiện tượng quan sát được ở mọi người (bình thường và bệnh). Nó là một chứng cứ (triệu chứng) giúp cho việc tìm hiểu tâm thần con người. Vì vậy, giấc mơ có thể là và phải là đối tượng khảo sát của phân tâm học.

2) Giấc mơ là hoạt động tinh thần có ý nghĩa như mọi hoạt động tinh thần khác, nó luôn đi kèm với giấc ngủ của con người. Khi mơ, người mơ biết rõ về giấc mơ của mình.

3) Trong nội dung của giấc mơ có hai phần: phần nội dung rõ ràng và ý tưởng tiềm tàng, ẩn náu trong giấc mơ. Nội dung rõ ràng, một mặt liên hệ trực tiếp với các sự kiện diễn ra ban ngày hay trước đó, trong lúc tỉnh; mặt khác, là sự biến dạng của ý tưởng tiềm tang[1].

4) Giấc mơ của người lớn về bản chất giống giấc mơ của trẻ em nhưng sự biến dạng phức tạp hơn. Vì vậy, để hiểu giấc mơ của người lớn, cần hiểu giấc mơ của trẻ em. Giấc mơ đã đem đến cho đứa trẻ sự thực hiện không cần giấu giếm các ý muốn không được thoả mãn trong ngày (ban ngày nó muốn được ăn kem, nhưng mẹ không cho, đến tối nó thoả mãn ý muốn này trong giấc mơ). Như vậy, lòng ham muốn vô thức chính là sự kích động của giấc mơ, còn nội dung mơ là sự thực hiện lòng ham muốn đó, dưới hình thức ảo giác (tôi muốn đi du lịch trên biển – đó là ham muốn. Trong mơ, tôi đi trên biển – đó là nội dung); Nhiệm vụ của giấc mơ là huỷ bỏ sự kích động tinh thần bằng cách thoả mãn ham muốn.

5) Sự biến dạng của ý tưởng tiềm tàng, hay nói khái quát: sự biến dạng của giấc mơ là do sự kiểm soát và chống đối của cái tôi đối với các ham muốn của cái ấy. Trong lúc tỉnh, sự kiểm soát và dồn ép đủ mạnh để trấn áp các ham muốn vô thức không được vào miền ý thức. Khi ngủ, sự kiểm soát và dồn ép của cái tôi không còn như lúc tỉnh nhưng vẫn đủ sức mạnh để áp đặt lên các ham muốn cái mặt nạ che đậy chúng, không cho các ham muốn đó lộ nguyên hình (điều này khác với giấc mơ của trẻ em hay giấc mơ có tính cách trẻ con, ở đó cái ham muốn

---

[1] Ý tưởng tiềm tàng có thể bị biến dạng dưới hình thức một vài chi tiết của nội dung giấc mơ hoặc có thể là sự tập hợp các ý tưởng vô thức trở thành các kí hiệu tượng trưng giống như kí hiệu trong điện tín... Có thể dẫn ra giấc mơ của một phụ nữ trẻ nhưng đã có chồng sớm (S. Freud, 1970, tr.143 – 144).

vô thức được tự do thoả mãn lộ nguyên hình). S. Freud gọi đây là hiện tượng kí ức – màn che.

7) Việc xây dựng giấc mơ được thực hiện theo một số cơ chế nhất định: cô đặc nội dung các ý tưởng ham muốn vô thức (giống dạng kí hiệu điện tín); di chuyển nội dung thoả mãn từ đối tượng này sang đối tượng khác; kịch hoá; tượng trưng hoá và chế biến lần thứ hai, trong đó tượng trưng hoá là chủ yếu. Giấc mơ được thể hiện dưới dạng các hình ảnh thị giác, nó có tính chất tượng trưng. Vì ý tưởng tiềm tàng của giấc mơ chủ yếu là các ham muốn vô thức tính dục, nên theo S. Freud, các kí hiệu tượng trưng phần nhiều là tượng trưng về đời sống tính dục.

Như vậy, cũng như hành vi lầm lỡ, giấc mơ không trực tiếp nói lên một sự thực nào đó, không bày ra một cách cảm tính cái mà nhà phân tâm học cần tìm, nhưng điều muốn nói trong giấc mơ đã đưa nhà phân tâm học thâm nhập vào cõi vô thức của đời sống tâm thần người bình thường và bệnh nhân (đặc biệt là những người bị rối nhiễu tâm thần) từ đó tìm ra cái cần nói.

Như chúng ta đã biết, các hành vi rối nhiễu tâm thần là đối tượng khảo sát đầu tiên của S. Freud và đã được ông mô tả khá chi tiết trong ca bệnh nhân Hysteria điển hình AnnaO.

Ngay từ thời S. Freud, người ta đã gộp các rối nhiễu tâm thần thành 6 nhóm chính: các chứng Hysteria, trạng thái lo âu, sự rối loạn ám ảnh, chứng trầm cảm, sự nhạy cảm quá mức và những rối loạn đặc thù về tính dục. S. Freud tập trung nhiều vào ba nhóm đầu. Các khảo sát của S. Freud đã đưa ông đến những khám phá sau đây:

+ *Thứ nhất:* Tất cả bệnh nhân đều nhớ về quá khứ, phần lớn ở các giai đoạn tuổi thơ, thậm chí tới thời kì còn bú.

+ *Thứ hai:* Trong mọi trường hợp, các triệu chứng rối nhiễu được hình thành đều do sự thúc đẩy của động cơ vô thức. Nói cách khác: Triệu chứng bệnh rối nhiễu tâm lí là kết quả của một hoạt động vô thức bị ngăn chặn, chèn ép.

+ *Thứ ba:* Nguồn gốc của các triệu chứng là các cảm giác từ bên ngoài, được ý thức, sau đó trở thành vô thức và bị quên lãng. Mục đích của triệu chứng là có khuynh hướng được ý thức hoá trở lại (và được ý thức hoá trong những điều kiện nhất định). Việc mất trí nhớ của bệnh nhân liên quan tới nguồn gốc vô thức của triệu chứng, tức là liên quan tới những biến cố làm nền tảng cho triệu chứng.

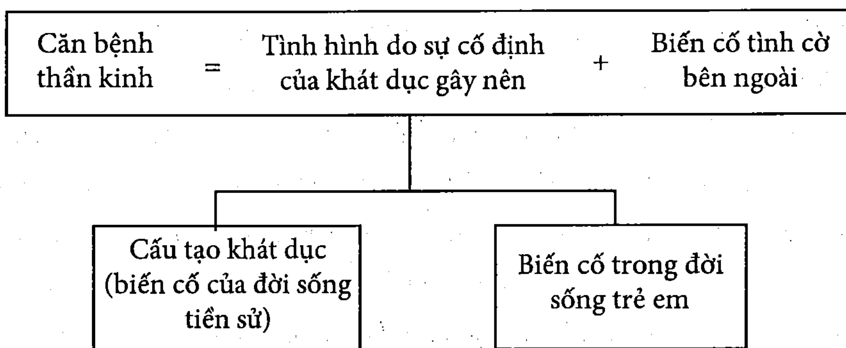
+ *Thứ tư:* Vai trò của vô thức, khuynh hướng được ý thức hoá và sự dồn ép, chống đối của ý thức đối với vô thức chính là căn nguyên của các ẩn ức tâm lí, căn nguyên các bệnh nhiễu tâm.

Việc S. Freud phát hiện ra hiện tượng kháng cự của ý thức đã dẫn đến một trong những nguyên tắc quan trọng nhất của thuyết Phân tâm: *Nguyên tắc dồn nén.* Theo S. Freud, nguyên tắc dồn nén là cách giải thích duy nhất có thể chấp nhận được của hiện tượng kháng cự. Những ý tưởng hay những xung động khó chịu bị đẩy ra khỏi ý thức và bị giữ ở ngoài khuôn khổ của nó. Nhiệm vụ của nhà trị liệu trong trường hợp này là giúp bệnh nhân hồi phục trong ý thức tài liệu đã bị chèn ép. Điều đó tạo điều kiện cho bệnh nhân gặp gỡ những trải nghiệm bị dồn nén một cách trực tiếp (mặt đối mặt với quá khứ của mình) và học được cách kiểm soát chúng. Từ đây đã dẫn đến một nguyên lí quyết định trong điều trị bệnh rối nhiễu tâm thần: *Những triệu chứng sẽ biến mất khi các điều kiện vô thức được ý thức hoá.* Công thức điều trị bệnh rối nhiễu tâm thần theo phương pháp phân tâm là: *biến cái vô thức – căn nguyên của bệnh, thành cái hữu thức*[1].

+ *Thứ năm:* Các triệu chứng nhiễu tâm đều liên quan tới ham muốn tính dục. Những nhiễu loạn tinh thần của các bệnh nhân thường chỉ xoay quanh các xung đột tính dục mà chúng phải kìm nén – nghĩa là bị đẩy ra khỏi ý thức, dồn vào vô thức. S. Freud đã tóm tắt căn nguyên tính dục này thành công thức:

---

[1] Có thể liên tưởng tới luận đề của Socrate: *tội lỗi chính là kết quả của sự ngu dốt.* Ngay từ thời cổ xưa, trong đạo Phật nguyên thuỷ đã có *thuyết Vô minh.* Theo Phật, căn nguyên của mọi sự đau khổ, lầm lỗi của chúng sinh là do vô minh (tăm tối, ngu muội) về bản thân mình (dẫn đến tham, sân, si). Để giải thoát khỏi cõi u mê đó, con người phải tu luyện và giác ngộ. Phương pháp tu luyện là bát chính đạo, tức là làm cho ý thức quay trở về với cái tôi (bản ngã) chân chính.



Ngoài ra, sự cố định và thoái lui của các xung lực khoái cảm tính dục của cá nhân trong các giai đoạn tuổi thơ là căn nguyên của hàng loạt bệnh, mà S. Freud gọi chung là sa đoạ tính dục.

Như vậy, S. Freud đã đi đến các khám phá về vô thức, về xung năng và xung năng tính dục, về các khối trong nhân cách con người bình thường từ việc nghiên cứu các hành vi của người bệnh tâm thần, các giấc mơ của người bệnh, các hành vi sai lạc của người khoẻ mạnh, bình thường như: nói lỡ lời, đọc sai, nghe sai, quên chốc lát, sự lầm lẫn, cũng như các hành vi sai lạc khác. Đây chính là cách tiếp cận độc đáo đến đối tượng nghiên cứu của S. Freud. Ngoài ra, ông còn chỉ rõ các cơ chế tạo ra các hiện tượng sai lạc và rối nhiễu tâm lí đó.

3.2.2. Phương pháp nghiên cứu của S. Freud

3.2.2.1. Phương pháp phân tích lâm sàng

Hệ thống Phân tâm học S. Freud khác hẳn tâm lí học thực nghiệm truyền thống cả về nội dung và phương pháp nghiên cứu. Bất chấp trình độ đào tạo về khoa học của mình, S. Freud không sử dụng phương pháp thực nghiệm truyền thống. Ông không thu thập tư liệu bằng thực nghiệm được kiểm soát và không dùng các phương pháp thống kê để phân tích kết quả. Ông ít dựa vào cách tiếp cận thực nghiệm thông thường, mặc dù ông tin rằng công việc của mình mang tính chất khoa học chặt chẽ và theo ông thì sự phân tích bệnh sử và tự phân tích của bệnh nhân là đủ căn cứ rút ra kết luận. S. Freud viết (1905): *"Khi lần đầu tiên tôi đặt ra cho mình nhiệm vụ đưa lên bề mặt những gì bị che giấu trong tâm lí người, ngoài ra*

không phải sử dụng sức mạnh cưỡng bức của thôi miên mà chỉ dựa vào sự nghiên cứu cẩn thận những điều mà bệnh nhân nói và làm, thì tôi cảm thấy rằng nhiệm vụ phức tạp hơn so với thực tế. Với đôi mắt và đôi tai, tự mình có thể tin rằng, không có một người nào đã chết có thể giữ được bí mật của mình. Nếu cái miệng im lặng thì những ngón tay rung rẩy lật tẩy trạng thái con người. Nói cách khác, sự phản bội nảy sinh từ từng điểm trên thân thể người. Như vậy, nhiệm vụ nghiên cứu, dù là lĩnh vực bí mật nhất của tâm lí con người là hoàn toàn có thể thực hiện được".

S. Freud đã phát biểu và phát triển những tư tưởng của mình như là cái gì đó hoàn toàn rõ ràng – chẳng hạn như trong đoạn trích trên. Khi hình thành thuyết Phân tâm, ông chủ yếu nhờ vào sự nhạy cảm mang tính chất phê phán của mình. Vì vậy, trong nghiên cứu, S. Freud chủ yếu sử dụng hai phương pháp không mang tính thống kê: *phân tích lâm sàng* kết hợp với *phân tích bệnh sử*.

Về triết tự, *lâm* là gần, *sàng* là giường. Trong y học, lâm sàng là phương pháp đứng gần người bệnh, để quan sát và trực tiếp trao đổi, trò chuyện với người bệnh, mà chưa dùng đến các phương tiện xét nghiệm. Theo Nguyễn Khắc Viện (1991), lâm sàng có hai nghĩa: nghĩa hẹp và nghĩa rộng. *Theo nghĩa hẹp,* lâm sàng là trực tiếp đến thăm khám và hỏi chuyện người bệnh. Khám tức là vận dụng các giác quan (mắt nhìn, tai nghe, tay sờ, mũi ngửi...) để tìm ra các dấu hiệu của bệnh. Nhờ quan sát và thăm dò trực tiếp các triệu chứng, người thầy thuốc tổng hợp các dấu hiệu để bước đầu chẩn đoán, từ đó xác định cách chữa và tiên lượng. Như vậy, phương pháp lâm sàng mang đậm tính chủ quan. Người thầy thuốc lâm sàng giỏi là người có các giác quan nhạy cảm và kết quả chẩn đoán phụ thuộc nhiều vào sự nhạy cảm lâm sàng của người thầy thuốc. Ngày nay, trong thực tiễn, thường có sự kết hợp giữa khám lâm sàng với các phương pháp xét nghiệm có độ chính xác về kĩ thuật, khi chẩn đoán và điều trị bệnh nhân. *Theo nghĩa rộng,* lâm sàng là tổng hợp các thông tin kể cả lâm sàng và cận lâm sàng để chẩn đoán và để có những chỉ định trị liệu cụ thể. Theo nghĩa này, lâm sàng là cả một quy trình gồm nhiều khâu: khám – hỏi chuyện – xét nghiệm – giả thuyết chẩn đoán – tìm cách chứng nghiệm giả thuyết – trị liệu – theo dõi kết quả trị liệu và điều chỉnh. Trong thực tiễn,

khái niệm lâm sàng thường được dùng theo nghĩa hẹp, tức là quan tâm chủ yếu đến khâu khám và hỏi.

Vận dụng vào trong lĩnh vực nghiên cứu tâm lí, phương pháp lâm sàng về cơ bản giống lâm sàng y học, nhưng được mở rộng hơn và được vận dụng theo nhiều cách khác nhau. Tuy nhiên, xu hướng chung là sự nghiên cứu sâu từng chủ thể bằng các kĩ thuật thăm dò có thể được chuẩn hoá hoặc không và không nhất thiết phải xử lí về phương diện thống kê. Các khâu chủ yếu của phương pháp lâm sàng trong chẩn đoán tâm lí bao gồm: *quan sát* và *bằng trực giác rút ra nhận xét*; *khám* bằng các kĩ thuật khác nhau; *hỏi chuyện*, đây là khâu chủ yếu của phương pháp lâm sàng. Nó đòi hỏi nhà nghiên cứu phải biết trò chuyện và biết lắng nghe. Trong trò chuyện, nhà nghiên cứu không quá lệ thuộc vào các câu hỏi chuẩn bị trước, mà phải "tuỳ cơ ứng biến" theo sự phát triển của tình huống, miễn là nhà nghiên cứu thực hiện được mục tiêu của chiến lược thăm dò.

Trong tâm lí học hiện đại có hai học thuyết được xây dựng chủ yếu dựa trên sự phân tích lâm sàng: học thuyết Phân tâm và học thuyết Phát sinh nhận thức của J. Piaget. Tuy nhiên, mục tiêu, nội dung và cách tiến hành của hai nhà bác học này rất khác nhau.

Thuật ngữ *phân tích tâm lí* trong phương pháp phân tâm của S. Freud bao gồm bốn ý sau:

1) Đối lập: Cần phải làm cho bệnh nhân thấy rằng anh ta đang lảng tránh cái gì đó. Anh ta cần nhận dạng hiện tượng tâm lí nào là đối tượng phân tích.

2) Xếp lớp: Xếp các chi tiết có ý nghĩa quan trọng vào tiêu điểm một cách chính xác.

3) Giải thích: Cải biến các chi tiết không được ý thức thành ý thức được. Ở đây nhà phân tâm sử dụng cái vô thức của riêng mình, sự thấu cảm và linh cảm cũng như tri thức lí luận của mình.

4) Xử lí: Cẩn thận tổ hợp biện pháp và quá trình xuất hiện sau *bừng hiểu*. Hoạt động phân tâm này mở đường đi từ bừng hiểu sang thay đổi và thường cần

một thời gian dài để khắc phục sự chống đối cản trở việc hiểu biết, dẫn đến sự thay đổi có cấu trúc vững chắc.

Biện pháp phân tâm quan trọng nhất là *giải thích*. Tất cả các biện pháp khác đều phục vụ nó cả về lí luận và thực hành. Đó là các bước, hoặc là dẫn đến sự giải thích hoặc là làm cho nó có hiệu quả hơn. Như vậy, phương pháp phân tâm được quy về phân tích, giải thích các cấu trúc tâm lí cá nhân.

Phân tích tâm lí của S. Freud thường được tiến hành qua hai giai đoạn: thu thập thông tin bằng quan sát lâm sàng và giai đoạn phân tích tâm lí.

3.2.2.2. Phương pháp liên tưởng tự do

Kĩ thuật quan sát lâm sàng của S. Freud có vẻ kì cục. Ông thường để bệnh nhân ngồi trên đi văng, quay lưng về phía thầy thuốc (nhà nghiên cứu – cũng chính là S. Freud), hãn hữu mới cho họ nằm trên giường. Mục đích để bệnh nhân không nhìn thấy thầy thuốc (nhằm tránh mọi sự e ngại của bệnh nhân). Trong tư thế thoải mái như vậy, bệnh nhân có thể (đồng thời là mục tiêu của người thầy thuốc) nói bằng lời mọi suy nghĩ thoáng qua, chợt hiện ra trong đầu; tự do liên hệ tới mọi sự kiện có thể có. Trong trường hợp cần, người nghiên cứu – thầy thuốc có thể gợi ra, để đối tượng – bệnh nhân tự nguyện nói lên những điều mình quan tâm. Theo S. Freud, điều khó khăn trong lâm sàng y học nói riêng, trong điều trị bệnh nói chung, là bệnh nhân có xu hướng chống lại một cách vô thức mọi sự điều trị của thầy thuốc (sợ khám bệnh, sợ tiêm, sợ uống thuốc...), mặc dù họ đều ý thức việc làm của thầy thuốc là nhằm chữa bệnh cho mình. Trong các ca tâm thần, hiện tượng này càng điển hình. Khi bị hành hạ bởi chứng nhiễu tâm, tính hệ thống của nhân cách người bệnh thường bị phá vỡ. Người bệnh có xu hướng chống lại chính mình và sự điều trị của thầy thuốc. Vì vậy, một trong những nhiệm vụ quan trọng hàng đầu của nhà nghiên cứu là giúp đỡ bệnh nhân nói ra hết mọi ý nghĩ chợt thoáng qua trong đầu của mình. S. Freud đã gọi phương pháp của mình là *phương pháp liên tưởng tự do*.

Cơ chế liên tưởng tự do, vốn đã có trong tâm lí học và đã tuân theo quyết định của những liên tưởng ngôn ngữ. Ngay từ khi xuất hiện, thuyết

Liên tưởng[1] không phải là cái gì khác ngoài việc phổ biến nguyên tắc nhân quả trong lĩnh vực các hiện tượng tâm lí. Trong tâm lí học, nhằm mục đích khám phá ra quy luật dạy học, từ những liên tưởng này, Enbingaus (1850 – 1909) đã gạt bỏ nội dung ý nghĩa của từ để tạo ra "những âm tiết vô nghĩa".

S. Freud đã sử dụng "Liên tưởng tự do" hoàn toàn với mục đích khác. Điều quan trọng đối với ông là tiến trình suy nghĩ của những bệnh nhân, bị che giấu không chỉ với bác sĩ mà còn đối với chính bệnh nhân. S. Freud đã tìm kiếm trong nó chìa khoá dẫn đến vô thức. Ông cố giải thích điều phù hợp với sự liên tưởng không phải nằm ở thế giới của những vật thể bên ngoài, mà nằm trong thế giới bên trong của chủ thể.

Thực chất mục đích của liên tưởng tự do là làm suy yếu tất cả những gì kìm hãm và phê phán cái vô thức của ý thức. Làm cho cái vô thức được lộ ra trước bệnh nhân và thầy thuốc. Chính trong quá trình nói to mọi ý nghĩ không lịch sự, tầm thường, đáng xấu hổ, thường gặp phải sự chống đối mạnh của ý thức, do bệnh nhân cố gắng duy trì quan điểm hợp lí. Tuy nhiên ở đây, đối với thầy thuốc, sự có mặt của *chống đối* là một nguồn thông tin quan trọng cho việc phân tích. Ở đâu có nó thì ở đó chắc chắn có những ham muốn bị dồn nén "chưa bị kiểm duyệt". Phân tích sự chống đối là một trong những viên đá tảng của kĩ thuật phân tâm. Nguồn tài liệu quý giá khác cho phân tâm là *sự di chuyển sang bác sĩ* những tình cảm thời ấu thơ của bệnh nhân. *Phân tích sự di chuyển và chống đối là yếu tố trung tâm của quá trình tâm lí trị liệu phân tâm.*

Như vậy, ở S. Freud các liên tưởng hiện ra không như hình chiếu của mối liên hệ khách quan giữa các vật thể mà như là những triệu chứng của những tâm thế động cơ của cá nhân. Ông rất chú ý đến sự *rối loạn* (bất ngờ đối với chính bản thân bệnh nhân) mà những bệnh nhân của ông đã trải qua khi liên tưởng ngôn ngữ một cách tự do, không bị kiểm soát. Trong sự *rối loạn* này, ông tìm kiếm những

---

[1] Thuyết Liên tưởng là trường phái triết học – tâm lí học lớn, được bắt nguồn từ triết học của Aristotle, đặc biệt là từ triết học duy cảm Anh. Các đại biểu hàng đầu là Thomas Hobbes (1588 – 1679), J. Locke (1632 – 1704), G. Berkeley (1685 – 1753), D. Hume (1711 – 1776), D. Hartley (1705 – 1757), J. Mill (1773 – 1836), J.S. Mill (1806 – 1873), H. Spenxơ (1820 – 1903), David Ghatli (1711 – 1776).

lời ám chỉ sự kiện mang đến cho con người vết thương trong tâm hồn. Giả sử rằng, có một cơ chế đặc biệt phong toả biểu tượng chấn thương không cho phép nó vào ý thức. Những sự kiện quá khứ không nổi lên trong trí nhớ, không phải vì sự yếu ớt của các liên tưởng (bị quy định bởi tần số nhắc lại không đủ, bởi sự không bền vững của "dấu vết" trong não và những cái khác, những nguyên nhân không phụ thuộc vào động cơ của chủ thể) mà là vì không muốn nhớ lại. Freud coi nguyên nhân của những khó khăn trong liên tưởng là do sự không mong muốn vô thức này. Tại những điểm, nơi mà những người tham gia thực nghiệm bắt đầu bị vấp, nơi mà họ từ chối tiếp tục liên tưởng, S. Freud đã tìm kiếm sợi dây dẫn đến những ham muốn bị dồn nén, mà ý thức cảnh giác đã đặt điều cấm kị lên chúng.

3.2.2.3. Phương pháp thấu hiểu

Bước tiếp theo của việc phân tích tâm lí là phải dùng đến *phương pháp thấu hiểu* (Verstehen). Trong đó, nhà phân tâm học có nhiệm vụ phân tích, diễn giải, liên kết lời nói, cử chỉ, nét mặt và các dấu hiệu (bình thường và không bình thường) của cá nhân với các quan sát bệnh sử nhằm phát hiện ra vấn đề ẩn nấp đằng sau các sự kiện đó. Cần lưu ý rằng, việc phân tích tâm lí của nhà phân tâm khác hoàn toàn với phân tích tâm lí thông thường. Trong nghiên cứu tâm lí học chính thống, việc phân tích các sự kiện tâm lí chủ yếu là sự loại bỏ các dấu hiệu không bản chất, ngẫu nhiên để từ đó làm bộc lộ "*cái bản chất bên trong*". Ngược lại, nhà phân tâm học không đi tìm cái bản chất đó mà tìm *cái ẩn nấp đằng sau* các sự kiện quan sát và thu thập được. Vì vậy, đối với nhà phân tâm học, *các dấu hiệu phụ lại thường có vai trò quan trọng*. Giống như người thợ, lọc trong đống đổ nát của ngôi nhà bị phá, loại bỏ những chất xỉ và giữ lại những thứ có thể dùng được sau đó đem đúc lại chúng để làm ra vật liệu mới, nhà phân tâm học phải lọc ra trong hàng ngàn, hàng vạn câu nói, các kỉ niệm, giấc mơ, điệu bộ, cử chỉ..., lấy ra được cái cần thiết cho mình. Hơn thế nữa, công việc của nhà phân tâm học không đơn giản chỉ là sàng lọc các sự kiện mà là *lần theo chúng*, đi từ sự kiện này đến sự kiện khác để đi đến tận cội nguồn của chúng, cho đến khi nhận diện chắc chắn những rối nhiễu

ẩn đằng sau những sự kiện. Về phương diện này, nhà phân tâm thực sự là nhà thám hiểm tầng sâu của tâm hồn. Ở đó, nhà phân tâm học cần thường xuyên cảnh giác: *những thông tin và những ý nghĩ của bệnh nhân chỉ là những biến dạng của những gì mà nhà nghiên cứu cần tìm kiếm*, các ám chỉ đằng sau chúng, ẩn náu những điều phải đoán định.

Phương pháp thu thập tài liệu và xử lí thông tin của S. Freud bị phê phán từ nhiều phía, trong đó tính chủ quan và không hệ thống của chúng so với các phương pháp thực nghiệm. S. Preud hoàn toàn phủ nhận những phê phán đó. Ông cho rằng, chỉ có các nhà phân tâm mới có thể đánh giá được giá trị của những công trình của ông cũng như các phương pháp mà ông đã sử dụng để tạo ra chúng.

Phân tích tâm lí vừa là phương pháp nghiên cứu vừa là phương pháp trị liệu của Phân tâm học S. Freud.

3.3. Luận thuyết về bộ máy tâm thần của con người

Những ý tưởng đầu tiên về phân tâm học được hình thành từ năm 1895, khi S. Freud bắt đầu khám phá và trị liệu căn bênh tâm thần Hysteria, đến năm 1939 được định hình trong công trình cuối cùng của ông: *Tóm tắt phân tâm học*, với việc mô tả cấu trúc và chức năng bộ máy tâm thần của mỗi cá nhân bình thường. Kết quả là S. Freud đã phác thảo được *bộ máy tâm thần của mỗi người bình thường* và *cơ chế hoạt động* của nó.

Để xây dựng được bộ máy tâm thần của cá nhân, S. Freud xuất phát từ ba giả thuyết có tính cơ học sau đây:

– *Thứ nhất:* Tính chất định khu (Topique), *cái tâm lí của con người được chia thành các khu vực, các khối riêng*. Tuy các khối này không có đường biên như trong vật lí và địa lí nhưng chúng cũng được phân định khá rõ trong quá trình hoạt động.

– *Thứ hai:* Tính chất động lực (Dynamics), *mọi hành vi tâm lí của cá nhân đều có một nguồn năng lượng thúc đẩy* và tâm hồn thường xuyên ở vào trạng thái

động, với các xu thế xung động khác nhau. Hoạt động của các nguồn năng lượng này cũng tuân theo theo quy luật chuyển hoá năng lượng nói chung.

– *Thứ ba:* Tính kinh tế (Economics), nghĩa là *các năng lượng tinh thần được đầu tư, được thoả mãn vào bộ phận nào của cơ thể và trong điều kiện nào để có lợi nhất*, mang lại hiệu quả nhất hoặc tránh tổn thất nhất.

Từ các giả định trên, trong lí thuyết của S. Freud nổi lên 4 vấn đề quan trọng trong đời sống tinh thần cá nhân: *cái vô thức và ý thức; xung lực tâm lí; bộ máy tâm thần cá nhân và sự phát triển đời sống tâm lí tính dục qua các giai đoạn lứa tuổi của trẻ em*. Các hiện tượng nhiễu tâm được hiểu là sự bất bình thường về cơ chế hoạt động và phát triển của các yếu tố nêu trên trong mỗi cá nhân.

3.3.1. Vấn đề vô thức và ý thức trong lí thuyết Phân tâm của S. Freud

Trong tâm lí học đương thời cũng như trước đó, mối quan tâm chủ yếu của các nhà tâm lí học là các vấn đề về ý thức của cá nhân. Còn vô thức bị coi nhẹ và thường được cho rằng *hành vi vô thức là hành vi có ý thức* (từ đây gọi là hành vi ý thức) *nhưng đã bị lãng quên*, đã bị chìm vào trong quá khứ và ngủ im trong đời sống tinh thần. Chỉ trong trường hợp đặc biệt, hành vi đó mới được khơi dậy bởi ý thức. Đời sống tinh thần hằng ngày của con người cơ bản là hành vi ý thức. Ở đây, vô thức có vai trò không đáng kể. Nói chung, hành vi vô thức trong các khoa học về con người thời đó được coi là cái thụ động, tiêu cực, tĩnh lặng, không hoạt động. Nó đại diện cho một hoạt động (một cuộc đời) đã sống và đã bị chôn vùi trong quá khứ. Do đó, nó không có tác động, không ảnh hưởng đến cảm nghĩ và hành động của cá nhân trong hiện tại. Vì vậy, mối quan tâm chủ yếu của tâm lí học là khám phá và điều khiển hành vi ý thức của con người.

S. Freud có quan niệm ngược lại. Ông cho rằng, trong đời sống tinh thần của cá nhân tồn tại ba trạng thái: *Vô thức, tiền ý thức* và *ý thức*. Vai trò và sự chuyển hoá của chúng được ông lí giải như sau (S. Freud,1938, 1970).

– *Thứ nhất:* Đời sống tâm lí cá nhân diễn ra hằng ngày không phải chủ yếu do sự điều khiển của yếu tố ý thức mà là do vô thức quyết định.

– *Thứ hai:* Hành vi vô thức và hành vi ý thức thực ra chỉ là hai mức độ biểu hiện của một hành vi tinh thần. Có thể minh hoạ điều này qua ví dụ: nhịp đập của tim. Bình thường tim vẫn thường xuyên đập theo nhịp của nó, khi chúng ta không để ý sẽ không nghe thấy tiếng đập đó, nhưng khi chúng ta hướng chú ý (tri giác) đến nó thì sẽ nghe rất rõ. Điều đó có nghĩa là, không phải chỉ khi chúng ta chú ý đến thì tim mới đập mà ngược lại, nó vẫn thường xuyên đập, bất chấp việc nó có được ý thức hay không. Sự phân biệt giữa hai tính chất này được quy về "số phận" của chúng, tức là về *nguồn gốc, cơ chế* và *vai trò*.

– *Thứ ba:* Về nguồn gốc, mọi hành vi phải được thúc đẩy từ những năng lượng vô thức. Nói cách khác, trước khi trở thành hành vi ý thức, thì hành vi đó phải trải qua giai đoạn vô thức. Điều này giống như bức ảnh được chụp bằng máy ảnh, trước khi thành hình dương (dương bản) phải qua giai đoạn hình âm (âm bản). Âm bản có thể không trở thành dương bản, nhưng ngược lại, mọi dương bản đều phải qua giai đoạn âm bản. Tương tự, mọi hành vi vô thức không nhất thiết trở thành hành vi ý thức, nhưng mọi hành vi ý thức đều phải được bắt đầu từ vô thức. Như vậy, *mọi hành động tinh thần bao giờ cũng thuộc hệ thống vô thức, được thúc đẩy bởi động cơ vô thức, qua đó, có thể một số được ý thức hoá trong những trường hợp riêng.* Ở đây xuất hiện cơ chế ý thức hoá hành vi vô thức.

– *Thứ tư:* Về cơ chế, trong đời sống tinh thần của cá nhân thường xuyên có sự *vận động của các hành vi vô thức* và *sự kiểm soát của ý thức.* Có thể hình dung quá trình này bằng *mô hình không gian.* Hệ thống vô thức như một phòng rộng, trong đó, các cảm nghĩ như những người sống trong đó chen chúc, xô đẩy nhau để lên được phòng bên nhỏ hơn (phòng ý thức). Giữa hai phòng có một cửa hẹp và có người đứng gác, kiểm soát, không cho những cảm nghĩ không hợp với ý của anh ta được lọt vào phòng ý thức. Sự kiểm soát này chính là cơ chế ý thức hoá các hành vi vô thức. Việc *kiểm duyệt và cấm đoán không cho các cảm nghĩ vô thức vào phòng ý thức không làm biến dạng (thay đổi) hành vi đã có, không làm xuất hiện hành vi mới*, mà đơn thuần chỉ là do tính chất và khả năng kiểm soát, ngăn chặn của người gác cửa. Một hành vi vô thức có thể trở thành hành vi ý thức. Những

cảm nghĩ không được lọt vào ý thức, phải ở lại trong phòng vô thức chính là hành vi vô thức, chúng thường xuyên có khuynh hướng chen nhau để lọt vào ý thức. Việc kiểm duyệt và ngăn cản chúng tạo ra sự *dồn ép của ý thức đối với vô thức.* Mặt khác, những cảm nghĩ được lọt vào phòng ý thức, nhưng không phải ngay tức khắc được chủ nhân ngôi nhà (ý thức) để mắt tới, chúng vẫn ở bên ngoài vùng kiểm soát của ý thức, tức là ở trong hệ thống *tiền ý thức.* Chỉ có cảm nghĩ nào được ý thức "để mắt" tới, mới trở thành *hành vi ý thức.* Một hành vi vô thức có trở thành ý thức hay không, không phải do có sự thay đổi tính chất và cấu trúc của nó, mà đơn giản chỉ là có phù hợp với người kiểm soát hay không. Sự kiểm soát này được S. Freud gọi là *hành vi chống đối*[1]*của ý thức.* Qua cách phân tích của S. Freud ta thấy, trong hoạt động tinh thần của cá nhân thường xuyên có 3 khối (hệ thống hoạt động): *vô thức, tiền ý thức* và *ý thức*, trong đó, *vô thức là nguyên thuỷ và cơ bản.* Sự chuyển hoá từ vô thức thành ý thức thực chất là quá trình ý thức hoá hành vi vô thức. Ở đây, ta không thấy S. Freud nói tới chiều ngược lại: vô thức hoá các hành vi ý thức. Đơn giản là ông cho rằng không tồn tại hành vi ý thức trước khi có hành vi vô thức.

– *Thứ năm:* Về vai trò của vô thức và ý thức. Vô thức có vai trò quyết định toàn bộ hành vi trong cuộc sống của cá nhân. Vô thức được ví như kho chứa những động cơ, những ước nguyện, ham muốn đầy quyền năng và những ham muốn này luôn tồn tại khách quan, thúc đẩy mọi hành vi sống của cá nhân. Trong thực tế, chỉ một số rất ít hành vi đó được ý thức. Ý thức, theo quan niệm của S. Freud chỉ là cơ chế kiểm soát hành vi chứ không phải là cơ chế thúc đẩy hành vi. S. Freud đã nhiều lần mượn hình ảnh tảng băng trôi trên biển để nói về vai trò của hai yếu tố này. Phần nhỏ bé nổi trên mặt nước được ví là tầng ý thức,

---

[1] Các khái niệm dồn ép (hoặc dồn nén. Tiếng Pháp: Refoulement) và chống đối, được S. Freud sử dụng nhiều trong việc phân tích và giải thích của ông về vô thức – ý thức, về bộ máy tâm thần, về tính dục, giải mã giấc mơ và phân tích, trị liệu các chứng nhiễu tâm. Trong các trường hợp về sau (chẳng hạn dồn nén tính dục, cảm xúc...) đều được xuất phát từ *gốc* là sự dồn nén và chống đối của cái ý thức đối với cái vô thức. Đó là quá trình tâm lí động và không ám chỉ cụ thể một hiện tượng riêng nào.

phần giáp ranh là tiền ý thức, còn toàn bộ khối băng chìm trong lòng biển là vô thức. Phần nằm dưới nước lớn hơn nhiều lần phần nổi, quy định trọng tâm, phương hướng vận động và số phận của cả tảng băng đó. Ở đây ta thấy, S. Freud đã dành vai trò quyết định cho vô thức trong việc điều khiển hành vi của cá nhân.

Như vậy, S. Freud đã mang lại cách lí giải hoàn toàn mới về tính chất, nguồn gốc, cơ chế và vai trò của vô thức trong đời sống tâm lí con người, về quan hệ giữa vô thức và hữu thức. *Đây là phát hiện lớn nhất của ông cho tâm lí học.* Chính S. Freud đã so sánh phát hiện này ngang tầm với phát hiện của Copernius về hệ thống vũ trụ, của Darwin và Wallace về sự tiến hoá của muôn loài (S. Freud,1970).

Đồng thời, cách lí giải này cũng là cơ sở lí luận để S. Freud xác định căn nguyên và phương hướng điều trị các bệnh rối nhiễu tâm thần.

3.3.2. Lí thuyết về các xung lực tâm lí

Lí thuyết xung lực tâm lí là hòn đá tảng trong hệ thống lí luận của S. Freud về bộ máy tâm thần cá nhân. Ở đây có mấy vấn đề cần giải quyết. *Thứ nhất*, có bao nhiêu nguồn năng lượng và chúng được phát sinh từ đâu? *Thứ hai*, nguồn năng lượng đã có, được đầu tư như thế nào trong các thời điểm khác nhau? Toàn bộ sự phân tích của S. Freud về xung lực tâm lí hướng vào giải quyết hai vấn đề trên.

3.3.2.1. Năng lượng sinh lí và năng lượng tâm lí

S. Freud cho rằng, mỗi cá nhân có hai nguồn năng lượng: năng lượng sinh lí và năng lượng tâm lí. Theo quy luật chuyển hoá, hai loại năng lượng này có thể chuyển hoá lẫn nhau theo hướng năng lượng sinh lí đầu tư vào những vấn đề của tâm lí và ngược lại.

Theo S. Freud, những xung lực này có bản chất sinh học và rất đa dạng. Nói cách khác, *xung lực bắt nguồn từ những đòi hỏi của cơ thể, mà ông gọi là nhu cầu. Các kích thích tinh thần hướng đến sự thoả mãn các nhu cầu tương ứng được gọi là ước mơ.* Cơ thể có rất nhiều đòi hỏi khác nhau, vì vậy cũng có thể phân biệt được nhiều loại nhu cầu và tương ứng với chúng là các loại ước mơ.

Sau nhiều năm trăn trở, S. Freud đã đi đến hai kết luận quan trọng về vấn đề này (1939): các năng lượng có thể chuyển hoá cho nhau, bằng cách *chuyển di từ đối tượng này sang đối tượng khác* và chúng có thể thay thế nhau, *năng lượng của nhu cầu cơ thể có thể chuyển thành các năng lượng tâm lí* (quy luật chuyển hoá năng lượng). Sự chuyển hoá và kết hợp giữa nhu cầu cơ thể với các ước mơ tâm lí tạo ra các ham muốn (Trieb – Tiếng Đức) thúc đẩy hành vi[1]. Các lực ham muốn này tạo ra các xung lực.

3.2.2.2. Nguồn năng lượng tâm lí: xung lực tính dục (Eros) và phá huỷ (Thanatos)

Trong tất cả xung lực vốn có của cá nhân, S. Freud cho rằng chỉ có hai xung lực cơ bản: *tính dục (Eros)* và *phá huỷ (Thanatos)*[2]. S. Freud tin tưởng rằng, mọi hành vi của con người đều được thúc đẩy bởi hai xung lực này. Eros giúp đứa trẻ (và cả chủng loài) duy trì sự tồn tại; nó hướng tới những hành động nhằm duy trì sự sống như hô hấp, ăn uống, tính dục và các hành động đáp ứng toàn bộ những nhu cầu khác của cơ thể. Trái lại, Thanatos được xem là tập hợp những xung lực tàn phá có ở tất cả mọi người, mà đỉnh cao là xung lực chết. S. Freud cho rằng, Eros mạnh hơn Thanatos, nên nó giúp chúng ta tồn tại chứ không phải là tự huỷ hoại. Tuy nhiên, nếu năng lượng của Thanatos đạt tới một giới hạn nhất định, thì bản năng chết sẽ được bộc lộ bằng một cách nào đó. Ví dụ: những hành động như đốt phá, đánh đấm, tàn sát, chiến tranh và thậm chí cả chứng loạn dâm thích đau đớn (tự gây đau đớn cho cơ thể mình) là những biểu hiện bên ngoài

---

[1] Về thuật ngữ, trong nhiều tài liệu, đề cập đến thuyết Phân tâm, thường dùng từ *bản năng*. Điều này không phù hợp với ý của S. Freud. Trong tiếng Anh, thuật ngữ Instinkt = bản năng, nhưng S. Freud không dùng thuật ngữ này. Trong các văn bản, ông dùng thuật ngữ *Trieb* (Tiếng Đức), tương ứng với từ Drive trong tiếng Anh, với nghĩa là lực thôi thúc, lực đẩy. Trong tài liệu này, chúng tôi dùng từ xung lực (hoặc xung năng). Cách hiểu này phù hợp với S. Freud, khi ông cho rằng, ngay từ thời ấu thơ, trẻ hài nhi đã có những năng lượng gắn liền với yếu tố cơ thể (sinh lí) và các chức năng tâm lí (trong đó nguồn chủ yếu, có tính quyết định là xung lực Libido). Đồng thời, ngay từ đầu (và trong suốt cuộc đời) các nguồn năng lượng này thường xung đột nhau. Sự phát triển và trưởng thành của cá nhân là khả năng kiểm soát và hướng các năng lượng đó một cách có ích.

[2] Eros và Thanatos là tên các vị thần Tình yêu (Eros) và thần Phá hoại (Thanatos) trong thần thoại Hy Lạp.

của bản năng chết. Nếu nhìn toàn cuộc đời cá nhân, năng lượng Thanatos lớn hơn và đó là *năng lượng chết* (bản năng chết).

Phân tích các xung lực Eros, S. Freud đi đến khẳng định, nó không phải là thứ nhu cầu tính dục nói chung, mà đó là xung lực Khát dục (Libido)[1]. Tức là những khoái lạc tính dục của cá nhân. Theo cách hiểu của S. Freud, libido giống như sự đói ăn nói chung. Con người đói, tức là nhu cầu tiêu thụ thức ăn cần phải được thoả mãn, cũng vậy, con người khát dục khi có nhu cầu nhục dục cần được thoả mãn. Xung lực Libido chính là sự tạo ra khoái lạc nhục dục do nhu cầu tính dục được thoả mãn. Nó là năng lượng nguyên thuỷ, có liên hệ trực tiếp và cơ bản với xung năng tính dục nói chung, tạo nên nguồn năng lượng vốn có ngay từ khi mới đẻ và tồn tại từ đầu đến tuổi già, dưới một hình thức nào đó. Libido không cố định vào một đối tượng cụ thể nào, mà là một khối sục sôi cần phải được thoả mãn. Sự đầu tư vào đâu, theo cách nào để thoả mãn nó là thước đo quan trọng nhất (nếu không nói là duy nhất) để xác định trình độ phát triển tâm thần và tính chất bình thường hay bệnh lí của cá nhân. S. Freud cho rằng, việc phát hiện ra các xung lực Eros và Thanatos, sự chuyển hoá của chúng, phát hiện ra vai trò của xung lực khát dục trong đời sống tâm thần con người là phát hiện lớn thứ hai của ông, sau phát hiện về vô thức. Nó là chìa khoá để ông giải quyết các vấn đề về sự phát triển tâm lí – tính dục của trẻ em qua các giai đoạn lứa tuổi và căn nguyên của các bệnh rối nhiễu tâm thần. Tuy nhiên, cần lưu ý, khái niệm tính dục (đặc biệt là sự khát dục), được S. Freud mở rộng rất nhiều so với quan niệm thông thường. Trong tác phẩm *Bên kia của nguyên tắc khoái lạc,* S. Freud đã khẳng định, hành động của con người chịu sự chi phối của hai loại xung năng Eros và Thanatos.

Trên thực tế, đó cũng là hai nguyên tắc: *khoái lạc* và *cưỡng bức lặp lại.* Thông thường, nhiều người cho rằng, động lực chủ yếu chi phối hành vi con người là nguyên tắc khoái lạc, tức là tìm tòi và thoả mãn các khoái lạc. S. Freud cho rằng, trong thực tế không diễn ra như vậy. Theo ông, ngoài nguyên tắc khoái lạc, còn có nguyên tắc cơ bản khác, phù hợp hơn với bản năng con người, đó là

---

[1] Libido: tiếng Latinh có nghĩa là dục vọng.

nguyên tắc cưỡng bức lặp lại. Nó đòi hỏi lặp lại trạng thái trước đây, đòi hỏi trở về quá khứ. Nói chung, nguyên tắc cưỡng bức lặp lại đan xen với nguyên tắc khoái lạc. Ngoài hai nguyên tắc trên, theo S. Freud còn có *nguyên tắc hiện thực,* cũng ảnh hưởng tới hành vi của con người.

3.3.3. Bộ máy tâm thần cá nhân

Xuất phát từ giả thuyết về định khu tâm lí và về sự xung đột và chuyển hoá năng lượng vô thức, S. Freud đề xuất một hệ thống cấu trúc, cơ chế hoạt động và quan hệ giữa các bộ phận trong đời sống tinh thần cá nhân và ông gọi nó bằng thuật ngữ *Bộ máy tâm thần*. Về vấn đề này, S. Freud lí giải như sau (S. Freud, 1938): Trong mỗi cá nhân có bộ máy tâm thần. Trong đó có miền (hay cấp) tâm thần nguyên thuỷ nhất (cũ nhất), được gọi là *cái ấy* (Id). Nội dung của nó bao gồm tất cả những gì con người đã có khi sinh ra, những cái được quy định về mặt cấu tạo. Do vậy, nó là những xung lực được phát ra từ tổ chức thể chất và những biểu hiện tâm lí sơ đẳng mà ta chưa biết. Sức mạnh của cái ấy thể hiện mục đích thực sự của đời sống hữu cơ ở cá nhân và có xu hướng thoả mãn nhu cầu bẩm sinh của cá nhân đó. Chẳng hạn, việc khóc và những cử động quẫy đạp chân tay của đứa trẻ sơ sinh được thúc đẩy bởi bản năng đói. Có lẽ, cái ấy hướng đến những hành động này và xem nó như là phương tiện để gây sự chú ý của người mẹ hoặc những người lớn khác, bằng cách đó, đứa trẻ có được những thứ làm nó hết đói (thức ăn, hay chính xác hơn là vú của người mẹ).

Theo S. Freud, *cái ấy tuân theo nguyên tắc thoả mãn,* bằng cách ngay lập tức tìm kiếm sự thoả mãn cho những nhu cầu bản năng. Nó truyền năng lượng vào bất kì đối tượng nào, sẽ làm thoả mãn những bản năng đang thúc đẩy, bất chấp đối tượng đó có thực sự làm thoả mãn nó hay không. Nếu ai đã từng trải qua trạng thái tinh thần này, sẽ nhận ra lúc đó ta có thể vui sướng nhét vào bụng đủ thứ hoa quả bằng sáp để thoả mãn cơn đói, với lấy một chai nước giải khát trống rỗng khi khát, hoặc hướng những năng lượng tính dục vào các tạp chí đặc sắc, những con búp bê bơm căng hay những hoạt động mang tính giải toả khác. Tuy nhiên, như chúng ta thấy, trong thực tiễn khó có cơ hội để thoả mãn các nhu cầu

của mình bằng cách dựa vào những cái ấy không phù hợp. S. Freud cho rằng, những điều cực kì khó khăn này sẽ dẫn đến sự phát triển của thành phần chủ yếu thứ hai trong bộ máy tâm thần – *Cái tôi.*

– *Cái tôi (Ego)* là nhân tố được nảy sinh sau cái ấy (nguyên tố thứ phát). Do tác động của hiện thực bên ngoài, một phần của cái ấy tiến triển đặc biệt, dẫn đến hình thành một tổ chức, làm trung gian giữa cái ấy với bên ngoài. Do có khả năng nhận thức giác quan và hoạt động cơ bắp. *Cái tôi hoạt động hướng ra bên ngoài và vào bên trong.* Đối với bên ngoài, nó nhận biết các kích thích, tích luỹ kinh nghiệm (trong trí nhớ) từ những kích thích đó; chống lại những kích thích mạnh (bằng cách chạy trốn), thích nghi với những kích thích phù hợp (bằng thích ứng). Cuối cùng, cái tôi tác động vào thế giới bên ngoài, làm thay đổi nó theo lợi ích của mình. Đối với bên trong, nó tiến hành hoạt động kiểm soát cái ấy, bằng cách giành quyền làm chủ các đòi hỏi xung lực và cân nhắc, quyết định xem liệu các nhu cầu đó có thể thoả mãn ngay được không, hay phải trì hoãn đến thời điểm thuận lợi, hoặc phải cương quyết dập tắt chúng. Trong hoạt động, *cái tôi được hướng dẫn bởi sự căng thẳng,* do những kích thích bên trong và bên ngoài gây ra. Nếu sự căng thẳng gia tăng, sẽ tạo ra sự khó chịu. Ngược lại, việc làm giảm căng thẳng, tạo ra thích thú. Cái tôi hướng tới sự thích thú và tìm cách tránh khỏi sự khó chịu. Sự gia tăng khó chịu được gọi là *nguy cơ.* Nguy cơ được chờ đợi, được đoán trước tương đương với một *tín hiệu lo lắng.*

Nếu cái ấy hoàn toàn là các dục vọng mù quáng không tính đến hiện thực, thì cái tôi nhận thức tính hiện thực, lợi dụng nó và bằng cách đó điều chỉnh hoạt động của cái ấy. Cái tôi tuân theo *nguyên tắc hiện thực.* Các cơn bùng nổ dục vọng của cái ấy được kiểm soát và trì hoãn, cho đến khi nào tìm được khách thể thích hợp, nhờ đó, nhu cầu có thể được thoả mãn và căng thẳng được giải toả. Theo S. Freud, cái ấy hoạt động theo *nguyên lí khoái lạc* (tránh sự khó chịu, hướng đến sự hưởng lạc), còn cái tôi hoạt động theo *nguyên lí thực tế* (hiện thực). Quá trình chuyển từ nguyên lí khoái lạc qua nguyên lí thực tế, thể hiện bước tiến quan trọng của cái tôi.

Cái tôi không tồn tại tách rời cái ấy. Hơn nữa cái tôi tìm kiếm nguồn sức mạnh của mình trong cái ấy. Nó hướng vào việc tạo thuận lợi cho việc thực hiện các dục vọng của cái ấy. S. Freud so sánh quan hệ của cái tôi với cái ấy như là quan hệ của *người cưỡi ngựa và con ngựa*. Động năng bắt nguồn từ con ngựa, nhờ nó mà người cưỡi ngựa chuyển động được. Nhưng năng lượng này cần phải thường xuyên được điều chỉnh bởi dây cương, nếu không trong một thời điểm hiểm nghèo, con ngựa có thể hất người cưỡi xuống đất. Cũng như vậy, cái ấy phải được điều chỉnh và kiểm soát, nếu không cái tôi lí tính sẽ bị vứt bỏ và dẫm nát. S. Freud nhấn mạnh rằng, cái tôi vừa là "đầy tớ", vừa là "chủ nhân" đối với cái ấy. Về lâu dài, cái tôi cũng ham muốn thoả mãn tối đa mọi nhu cầu nguyên sơ của cơ thể, qua một quá trình tư duy thứ cấp, hợp lí và thực tiễn hơn.

– *Cái siêu tôi* (Superego) là nhân tố đạo đức trong nhân cách, bao gồm mọi khái niệm xã hội về cái đúng – cái sai, cái tốt, cái xấu. Nó được hình thành từ cái tôi, nó là hiện thân của những lí tưởng và cố gắng đạt tới sự hoàn thiện thay vì là sự thoả mãn hay thực tại. Cái siêu tôi là các chuẩn mực xã hội ở bên ngoài "được phóng chiếu vào bên trong" (thuật ngữ của S. Freud), nghĩa là chúng được đưa vào bên trong đứa trẻ ở trình độ vô thức. Khi đã được thiết lập, cái siêu tôi phát huy ảnh hưởng là *khâu trung gian* giữa cái tôi và kinh nghiệm của cái tôi với những xung lực của cái ấy.

Khi được phát triển đầy đủ, cái siêu tôi gồm hai thành phần: *lương tâm* và *lí tưởng*.

+ *Lương tâm* là những kinh nghiệm đứa trẻ có được qua những lần bị cha mẹ, người lớn *cấm, phạt khi nó có hành vi nào đó* và những kinh nghiệm này được nội tâm hoá. Lương tâm giúp cho đứa trẻ cảm thấy tội lỗi, day dứt khi nghĩ hay làm cái gì đó liên quan tới sự cấm đoán và trừng phạt của xã hội.

+ *Lí tưởng* là những kinh nghiệm đứa trẻ có được qua những hành động của trẻ được cha mẹ, thầy cô giáo hay xã hội khuyến khích, khen thưởng, tán dương. Lí tưởng giúp cho trẻ có hành vi hướng tới những mục tiêu tốt đẹp đối với cá nhân và xã hội.

S. Freud cho rằng, trong suốt cuộc đời, giai đoạn từ 3 đến 6 tuổi là thời điểm tốt nhất để trẻ em tiếp nhận những chuẩn mực đạo đức từ cha mẹ, tức là hình thành cái siêu tôi. Ở thời điểm này, trẻ tiếp nhận những yêu cầu, chỉ dẫn của cha mẹ, cô giáo, sau đó trẻ làm theo những chỉ dẫn của các chuẩn mực này và coi đó là chuẩn mực của chính mình. Sự tiếp thu những "quy tắc đạo đức" này tạo nên cái siêu tôi của đứa trẻ. Lúc này, không cần người lớn phải chỉ bảo cho trẻ khi nào sai, mà trẻ đã nhận thức được những sai trái của mình và sẽ cảm thấy tội lỗi hoặc xấu hổ về những gì mà mình đã làm. S. Freud khẳng định rằng, nhiệm vụ lớn nhất mà cha mẹ phải đối mặt khi nuôi dạy một đứa trẻ là đảm bảo rằng, đứa trẻ đó hình thành được một *cái siêu tôi* ổn định. *"Người kiểm duyệt bên trong"* này rất có thể là một cỗ máy ngăn chặn không cho con người bộc lộ những bản năng tính dục và hiếu chiến theo cách có thể gây ảnh hưởng xấu đến xã hội và trật tự xã hội. Chức năng chủ yếu của cái siêu tôi là *giám sát* cái tôi. Nghĩa là đảm bảo cho cái tôi không phạm phải những quy tắc đạo đức. Tuy nhiên, *khi cái tôi đáp ứng* cái ấy, thì "đối thủ" thực sự của cái siêu tôi là cái ấy. Nói cách khác, cái siêu tôi cố gắng thuyết phục cái tôi tìm ra lối thoát được xã hội chấp nhận cho những xung năng của cái ấy.

Khác với cái tôi, luôn luôn cố gắng trì hoãn thực hiện những mong muốn của cái ấy cho đến điều kiện thích hợp, cái siêu tôi *luôn có ý đồ áp chế hoàn toàn những dục vọng đó.* Theo S. Freud, kết quả là cái tôi là một đấu trường diễn ra cuộc đấu tranh liên tục của các sức mạnh không tương hợp nhau. Nó luôn buộc phải lựa chiều giữa đe và búa, cố gắng xử lí với sự bướng bỉnh và nôn nóng của cái ấy, đối chiếu hành động của mình với hiện thực, giảm căng thẳng tâm lí và đồng thời, đáp ứng với khát vọng thường xuyên vươn tới sự hoàn thiện của cái siêu tôi. Chính sự *đòi hỏi tức thì,* mạnh mẽ của cái ấy và sự trấn áp không khoan nhượng của cái siêu tôi đã tạo ra *trạng thái căng thẳng dẫn đến lo âu* của cái tôi. Để giải toả trạng thái này, trong cái tôi xuất hiện các *cơ chế tự vệ:* phủ nhận, thay thế, huyễn tưởng, đồng nhất hoá, phóng chiếu, hợp lí hoá, di chuyển,thoái lui, dồn nén và thăng hoa[1].

---

[1] – **Phủ nhận:** Phủ nhận sự tồn tại của mối đe doạ bên ngoài hay sự kiện gây chấn thương. Chẳng hạn một bệnh nhân sắp chết phủ nhận tính không thể tránh khỏi của cái chết.

Mặc dù ba thành phần trong nhân cách có thể có những mục tiêu mâu thuẫn với nhau, nhưng thông thường chúng không triệt tiêu nhau. Một nhân cách lành mạnh, trưởng thành là một tập hợp năng lượng được kiềm chế và luôn cố gắng tạo ra sự cân bằng (mặc dù trong thực tế đời sống của cá nhân hiếm khi có sự cân bằng này – trừ khi chết): cái ấy *sản sinh ra những nhu cầu cơ bản*, cái tôi *kiềm chế những xung năng* của cái ấy đủ lâu để tìm ra những giải pháp thực tế làm thoả mãn những nhu cầu này, còn cái siêu tôi *quyết định* liệu kế hoạch giải quyết vấn đề của cái tôi có được chấp nhận về phương diện đạo đức hay không. Rõ ràng là, cái tôi ở giữa và phải đáp ứng hai thế lực bằng cách hướng tới một sự cân bằng giữa hai đòi hỏi trái ngược của cái ấy và cái siêu tôi.

– **Thay thế:** Chuyển xung động của cái ấy từ một khách thể không đạt tới được hay chứa trong mình mối đe doạ, sang một khách thể khác dễ đạt được hơn. Chẳng hạn như thay thế sự thiếu thiện cảm đối với môn Đấm bốc sang thái độ hoạnh hoẹ trong quan hệ với chính bản thân đứa trẻ.

– **Huyễn tưởng:** Thoả mãn các ước muốn bị hẫng hụt bằng cách tưởng tượng ra (mơ, mộng là những hình thức huyễn tưởng thường gặp).

– **Đồng nhất hoá:** Làm gia tăng tình cảm tự trọng bằng cách đồng nhất hoá mình với một người hoặc nhân vật quen biết có tiếng tăm.

– **Phóng chiếu:** Xung động gây lo âu được gán cho người khác. Chẳng hạn, một người nào đó khẳng định rằng trên thực tế anh ta không căm thù giáo sư của mình mà chính ông ta không thích bản thân mình.

– **Hợp lí hoá:** Trình bày lại hành vi sao cho nó trở lên dễ hiểu hơn, dễ chấp nhận hơn, vì thế ít mang tính đe doạ hơn đối với người xung quanh. Chẳng hạn có thể tuyên bố rằng, công việc mà con người ta đuổi không cho bạn làm thực ra không hay lắm.

– **Di chuyển**: Đánh tráo (thay thế) một xung động sang một xung động khác. Chẳng hạn một người nào đó khắc phục các ham muốn tính dục có thể trở thành một người say mê tranh ảnh khoả thân.

– **Thoái lui**: Quay trở về với các giai đoạn sơ khai, có vẻ an toàn hơn của đời sống tâm lí. Sự xuất hiện ở người lớn những nét tính cách trẻ con, hành vi phụ thuộc, sự liên tưởng đến những thời kì hạnh phúc là những ví dụ về sự thoái lui.

– **Dồn nén**: Phủ nhận sự tồn tại của một nhân tố hay sự kiện nào đó gây lo âu. Ví dụ đẩy bỏ một số hồi ức hay thể nghiệm gây ra sự khó chịu.

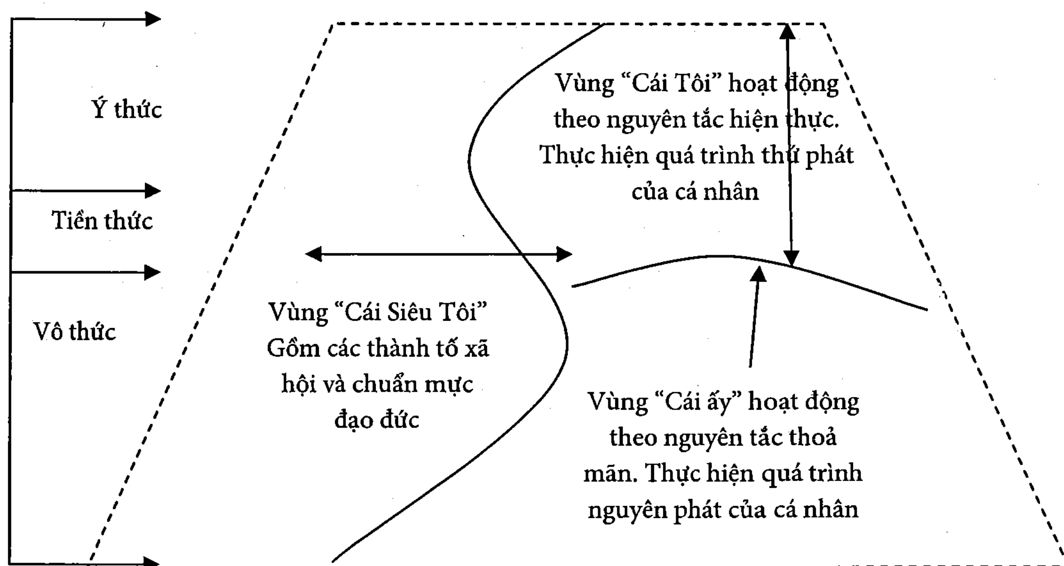
– **Thăng hoa**: thay đổi hay thay thế một số xung động của cái ấy thông qua việc chuyển năng lượng của nó sang những mục đích được xã hội chấp nhận. Chẳng hạn, chuyển năng lượng tính dục vào lĩnh vực sáng tạo nghệ thuật.

Trong cuộc sống, không phải mọi người đều bình thường một cách hoàn hảo, những dị thường hay những thói tật có thể nảy sinh. Nguyên do là sự phân phối về năng lượng không đồng đều giữa *cái ấy, cái tôi* và *cái siêu tôi*. Nếu một trong ba khối nêu trên có được ưu thế về năng lượng thì hành vi của cá nhân thể hiện ưu thế của khối đó. Chẳng hạn, có thể có một cái ấy *mãnh liệt*, một cái tôi *bình thường* và một cái siêu tôi *mờ nhạt*, sẽ tạo ra *một nhân cách kém về mặt đạo đức xã hội, một nhân cách nặng về bản năng* (tham lam, ích kỉ hoặc đam mê tính dục...). Trái lại, một nhà đạo đức thực thụ có thể có một nhân cách, mà trong đó hầu hết những năng lượng tinh thần được kiểm soát bởi một cái siêu tôi hết sức mạnh mẽ.

Trong các giai đoạn của cuộc đời, những giai đoạn đầu (bé thơ) thì bản năng (cái ấy) chiếm ưu thế, càng lớn, cái tôi và cái siêu tôi càng phát triển và chiếm ưu thế, những giai đoạn về già, cái ấy lại trỗi dậy và chiếm ưu thế.

Trong quan hệ giữa hệ thống vô thức – ý thức với bộ máy tâm thần cá nhân, S. Freud ví vô thức như là cái kho chứa các năng lượng bản năng của cái ấy, khởi phát hành vi của cái ấy. *Ý thức* như một cái máy chiếu quét sáng trên sân khấu, những gì nằm ngoài vùng sáng nhưng vẫn trong tầm chiếu của nó sẽ trở thành *tiền ý thức*. Cũng theo ví dụ này, việc điều khiển máy chiếu là trách nhiệm của cái tôi. Nhưng cơ chế này lại được cái ấy *nuôi dưỡng*, được cái siêu tôi *quản lí*. Cái tôi chỉ điều khiển được nó khi có sự trợ giúp của cái ấy và cái siêu tôi. Dù hợp lực của những lực ấy như thế nào, thì bao giờ cũng có những khu vực của sân khấu nằm ngoài tầm của máy chiếu. Trong trạng thái bình thường, những khu vực này không bao giờ được chiếu sáng, đó chính là *vô thức*. Trong các trường hợp ngủ, nằm mơ, thôi miên, liên tưởng tự do, vùng chiếu được mở rộng ra, nhưng lại làm *khuếch tán ánh sáng* hoặc làm *méo mó hình ảnh* của sự vật thực. Nhà phân tâm học như người thám hiểm trong những vùng tối mênh mông (vùng vô thức) của tâm hồn và phải nhận ra được cái thực qua sự khuếch tán hoặc hình ảnh méo mó đó. Cần lưu ý rằng, trong cách giải thích trên, S. Freud không tách rời hai lĩnh vực riêng: vô thức – ý thức và bộ máy tâm thần. Nói cách khác, ông không quan niệm trong đời sống tinh thần của cá nhân một bên gồm vô thức – ý thức và bên kia là cái ấy – cái tôi – cái siêu tôi. Thực ra, chúng thể hiện các góc độ nhìn, trong thế

đối lập giữa các mặt – một cách nhìn đặc trưng của S. Freud. Có thể minh hoạ bằng sơ đồ dưới đây:



Sơ đồ cấu trúc bộ máy tâm thần của cá nhân

Trong sơ đồ trên, ta thấy cái ấy nằm trọn trong miền vô thức, với các lực lượng bản năng đa dạng và mạnh mẽ; cái tôi bao gồm cả tiền thức và ý thức, còn cái siêu tôi chạy dài suốt từ vô thức đến ý thức. Nói cách khác, cái siêu tôi không đơn thuần là cái có trong ý thức, mà cả trong vô thức.

Điều cần nhấn mạnh lại trong sơ đồ nêu trên là sự vận động, tương tác giữa các lực lượng, sự chuyển hoá không ngừng giữa các lực lượng đó theo quy luật động lực học và kinh tế học. Nói cách khác, con người, theo cách nhìn của S. Freud là một khối hoạt động không ngừng nghỉ, trong đó luôn luôn diễn ra các cuộc đầu tư, đấu tranh và thoả hiệp giữa các năng lượng đối lập nhau.

3.3.4. Các giai đoạn phát triển tâm lí tính dục của trẻ em

3.3.4.1. Tính dục và sinh dục

Theo S. Freud, trong tư duy truyền thống, tính dục của con người gắn liền với việc sinh sản và cơ quan sinh dục. Tính dục được hướng chủ yếu tới chỗ làm cho

các cơ quan sinh dục của hai cá nhân thuộc giới tính khác nhau tiếp xúc với nhau. Những cái hôn, việc ngắm nhìn, sờ mó thân thể bạn tình được coi là những biểu hiện phụ, những hành vi khởi đầu. Xu hướng tính dục được coi xuất hiện vào tuổi dậy thì, tức là vào thời kì trưởng thành về tính dục và có khả năng sinh đẻ. Với cách hiểu này, tính dục là bản năng loài, có cả ở người và động vật. Nó là cái đi kèm với sinh dục, phục vụ cho sinh dục.

Tuy nhiên, nếu hiểu như vậy sẽ không giải thích thoả đáng rất nhiều hiện tượng trong đời sống tâm thần con người, như những hiện tượng sau đây:

– Một số người chỉ cảm thấy mình bị hấp dẫn bởi những người cùng giới tính và bởi những cơ quan sinh dục của họ (hiện tượng đồng tính luyến ái hoặc bệnh ái kỉ);

– Một số người có khoái cảm tính dục không khởi phát từ những vùng sinh dục hay không sử dụng những vùng này theo cách thông thường;

– Một số trẻ em có khoái cảm tính dục rất sớm so với sự trưởng thành của các bộ phận chức năng sinh dục...

Để giải quyết vấn đề tính dục, S. Freud đề nghị mở rộng khái niệm này và phân biệt nó với sinh dục. Theo ông:

– Cần phân biệt các khái niệm *tính dục (sexual)* với *sinh dục (genital),* từ tính dục có nghĩa rộng hơn sinh dục và bao hàm nhiều hoạt động không liên quan tới cơ quan sinh dục (chẳng hạn, thoả mãn khát dục bằng hôn, sờ mó, ngắm nhìn hoặc bằng các hành vi sa đoạ khác...).

– Nếu quan niệm như vậy, đời sống tính dục không phải bắt đầu từ tuổi dậy thì mà được biểu hiện rất sớm và rõ ràng, ngay từ khi mới sinh ra.

– Đời sống tính dục bao hàm chức năng cho phép thu được khoái cảm từ những vùng khác nhau của cơ thể; chức năng này về sau có thể phục vụ cho sự sinh đẻ. Tuy nhiên, hai chức năng này không phải bao giờ cũng hoàn toàn trùng nhau (S. Freud, 1938, 1970).

Với quan niệm trên đã giúp S. Freud, một mặt, tách đời sống tính dục thành hai phần: *bản năng sinh dục* và *xung lực khoái cảm tính dục*, mà sự tách chức năng

này chỉ có ở người; mặt khác, cho phép ông có thể xác định được sự phát triển đời sống tâm lí cá nhân dựa trên cơ sở xác định được các khu vực của cơ thể, mà ở đó năng lượng khoái cảm tính dục được đầu tư.

3.3.4.2. Các tiêu chí xem xét giai đoạn phát triển

a) Quá trình phát triển của trẻ em được thực hiện theo hai cơ chế: Sự chuyển dịch các đối tượng được đầu tư để thoả mãn nhu cầu và sự đồng nhất hoá.

Nguyên tắc chung của sự phát triển là để thoả mãn nhu cầu, trẻ em có thể chuyển dịch và đa dạng hoá đối tượng thoả mãn. Chẳng hạn: để thoả mãn nhu cầu đói, đối với trẻ em sơ sinh chỉ có sữa; để thoả mãn nhu cầu khát, chỉ có nước, nhưng càng lớn, trẻ càng chuyển dịch sang các đối tượng khác: cơm, phở, bánh, bia, nước ngọt...

Mặt khác, quá trình phát triển luôn hướng đến sự cân bằng của cơ thể với môi trường, tức là làm cho cái tôi trong nhân cách trở lên có *quyền lực hơn, chiếm ưu thế* so với cái ấy và cái siêu tôi. Cái tôi tạo ra quyền lực bằng cách thực hiện quá trình *đồng nhất hoá*. Đó là quá trình cái tôi lấy sức mạnh của cái ấy, dồn nén các ham muốn của cái ấy, bằng cách tạo ra hình ảnh của một đối tượng cần có để thoả mãn cái ấy, đem hình ảnh đó đối chiếu với một đối tượng thực ở bên ngoài. Sau đó, cái tôi đầu tư năng lượng vào đối tượng để thoả mãn ham muốn của cái ấy.

b) Mỗi giai đoạn lứa tuổi trẻ em có một (hoặc một số rất ít) *bộ phận đặc trưng của cơ thể, có khả năng tạo ra khoái cảm tính dục cho cá nhân lứa tuổi đó.* Nói cách khác, mỗi giai đoạn lứa tuổi có một trung tâm để trẻ đầu tư xung lực tính dục.

c) Khoái cảm tính dục của trẻ em tiến dần từ các bộ phận riêng lẻ, rời rạc trên cơ thể đến các vùng của cơ quan sinh dục. Tiến dần từ đối tượng khoái cảm là chính bản thân sang đối tượng là người khác và giới khác. Tức là khoái cảm tính dục có xu hướng tiến dần đến sự kết hợp chặt chẽ với sinh dục, theo sự phát triển của giai đoạn lứa tuổi.

d) Sự không phù hợp về bộ phận tạo ra khoái cảm tính dục tương ứng với giai đoạn lứa tuổi và không phù hợp với xu thế tiến triển của nó, là dấu hiệu của sự

bất bình thường về tính dục (sự thoái lui, sa đoạ, lệch lạc...). Các hành vi bất thường này chính là triệu chứng của các bệnh tính dục.

e) Những nét cơ sở của nhân cách con người hầu như đã được hình thành vào lúc 5 tuổi. "Đời sống tinh thần của đứa trẻ với mọi đặc điểm như tính ích kỉ, những khuynh hướng loạn luân... đều sống mãi trong vô thức. Do đó, chúng ta khẳng định rằng cái vô thức trong đời sống tinh thần không là cái gì khác hơn là giai đoạn ấu thơ của đời sống này" (S. Freud, 1970). Mọi rối nhiễu tâm lí của cá nhân trong các tuổi trưởng thành đều phải được truy tìm căn nguyên tính dục vô thức trong các giai đoạn ấu thơ đó.

Như vậy, mặc dù xung lực tính dục có thể là bẩm sinh, nhưng những đặc tính của nó biến đổi theo thời gian, vì nó được thúc đẩy bởi sự trưởng thành về mặt sinh học. Do sự trưởng thành của xung lực này, những năng lượng của nó, hay sự khát dục, chuyển đổi dần từ phần này sang phần khác của cơ thể, nên đứa trẻ sẽ chuyển dần sang một thời kì mới của sự phát triển tâm lí tính dục. S. Freud gọi những giai đoạn này là "tâm lí tính dục" nhằm nhấn mạnh quan điểm cho rằng, sự trưởng thành của xung lực tính dục để lại những dấu vết riêng trong sự phát triển tinh thần, nhân cách sau này.

3.3.4.3. Các giai đoạn phát triển tâm lí tính dục ở trẻ em

Theo S. Freud, quá trình phát triển tâm lí tính dục của trẻ em từ lọt lòng đến trưởng thành trải qua năm giai đoạn:

a) Giai đoạn môi miệng (từ lúc sinh đến 1 tuổi)

Ý nghĩ này của S. Freud được nảy sinh bởi một thực tế là trẻ sơ sinh dành rất nhiều thời gian trong năm đầu cho việc phì bọt, nhai, bú mút và cắn vào các đối tượng. S. Freud đã kết luận rằng, xung năng tính dục phải tập trung ở miệng trong suốt "thời kì môi miệng" này. Ông tin rằng, những hành động môi miệng là phương pháp tạo ra các khoái cảm, thoả mãn xung lực tính dục hoặc đau khổ, bởi vì trẻ thường mút, cắn, hoặc nhai bất cứ thứ gì đưa tới miệng trẻ – ngón tay, môi của trẻ,

những đồ chơi và những bộ phận cơ thể của mẹ chúng – ngay cả khi trẻ không thực sự đói hay khát.

S. Freud khẳng định, trẻ sơ sinh ở giai đoạn môi miệng có thể làm theo bất kì một phương pháp nào: mút, cắn hay phì bọt, để thoả mãn xung lực. Có thể đứa trẻ thích một trong số những cách này hơn những cách khác, hoặc thích một vài sự kết hợp nào đó giữa các cách đó. Sự lựa chọn này được xem là rất quan trọng, vì những phương pháp thoả mãn bằng miệng mà đứa trẻ thích có thể cho thấy một vài dấu hiệu về kiểu nhân cách của nó sau này. Chẳng hạn, những đứa trẻ thích dùng hình thức cắn ti mẹ khi bú sẽ dễ dẫn đến sử dụng hình thức này trong các hành vi hung tính về sau.

Song song với các khoái cảm môi miệng là xuất hiện những *hẫng hụt* và *lo hãi.* Sự hẫng hụt xảy ra khi đứa trẻ không được thoả mãn các khoái cảm. Đứa trẻ có nhu cầu được bú mẹ nhưng lúc đó chưa được đáp ứng, phải chờ đợt hoặc bị giảm các bữa ăn vào ban đêm. Nó có thể mút ngón tay, một đồ chơi mềm hoặc cái gì đó nhưng bị cấm... Sự lo hãi của trẻ giai đoạn này bắt nguồn ngay từ khi sinh. Sự hẫng hụt khi chuyển từ bụng mẹ ra ngoài dẫn đến sự lo hãi lớn của trẻ sơ sinh và là nguyên nhân của những lo âu sau này. Vì vậy, sự có mặt của người mẹ, hơi ấm, sự vuốt ve, ôm ấp của người mẹ là tác nhân quan trọng, làm tăng hoặc giảm sự lo hãi ban đầu này.

Sự kiện quan trọng nhất trong giai đoạn môi miệng là hình thành sự gắn bó giữa đứa trẻ với người mẹ. S. Freud cho rằng tầm quan trọng của người mẹ là độc nhất, vô tận cho suốt cuộc đời, như một đối tượng thương yêu mạnh mẽ nhất và là nguyên mẫu cho mọi quan hệ sau này của cá nhân. Bởi vì, người mẹ là hiện thân của sự thoả mãn các nhu cầu như ăn, bú, sưởi ấm, vuốt ve, yêu thương đầu tiên ở thời thơ ấu. Trẻ em giai đoạn này đầu tư vào người mẹ phần lớn năng lượng tính dục của mình. Quan niệm về sự gắn bó mẹ con trong giai đoạn môi miệng là một trong những đóng góp của S. Freud, mở đường cho những nghiên cứu về sự gắn bó mẹ – con (J.Bowlby, 1980) và cho những nghiên cứu rối loạn cảm xúc trong quan hệ mẹ – con.

Điều lưu ý ở đây là, S. Freud cho rằng, những kinh nghiệm ban đầu có thể có ảnh hưởng lâu dài đối với sự phát triển nhân cách về sau, mà biểu hiện rõ nhất trong các hiện tượng *thăng hoa, ám ảnh, thoái lui của cá nhân*[1].

Ví dụ về sự ám ảnh: *Frederic Taylor, người cha của quản lí khoa học hoàn toàn bận tâm bởi tư tưởng kiểm soát. Đó là một nhân vật bị ám ảnh, được hướng dẫn bởi nhu cầu luôn luôn khống chế các khía cạnh, các mặt của đời sống. Ở nhà ông, trong vườn, trên mảnh đất chơi gôn cũng như khi làm việc, ông luôn vạch ra chương trình và giờ giấc chi tiết và tuân theo một cách cứng nhắc. Ngay các buổi dạo chơi hằng ngày cũng được chuẩn bị tỉ mỉ và người ta thấy ông quan sát động tác, bấm giờ, thậm chí đếm cả số bước chân cần thiết nữa.*

---

[1] Một vài dẫn chứng về ảnh hưởng của kinh nghiệm đầu đời đến nhân cách tuổi trưởng thành (Freud, 1940/1964):

– *Sự thăng hoa*, ở đó đứa trẻ tìm thấy một lối thoát được xã hội chấp nhận cho những động cơ không được chấp nhận của nó. Freud cho rằng, việc sử dụng thường xuyên cơ chế tự vệ đó có thể sẽ có ảnh hưởng lâu dài đối với nhân cách. Ví dụ: một em gái (13 đến 19 tuổi) thường xuyên thăng hoa sự thèm khát tính dục bằng cách tắm nước lạnh vòi hoa sen, có thể sẽ trở thành một "kẻ sạch sẽ gàn dở" khi trưởng thành.

– Một cơ chế tự vệ quan trọng khác là *sự ám ảnh* (Fixation) hay ngừng phát triển. Theo Freud, đứa trẻ trải qua những xung đột mạnh mẽ ở một giai đoạn phát triển nhất định, có thể sẽ khó hoặc không thể chuyển sang giai đoạn phát triển tiếp theo, nơi mà khả năng phát triển có thể lớn hơn. Về sau, đứa trẻ có thể bị ám ảnh bởi giai đoạn trước và những phát triển tiếp theo có thể sẽ ngừng lại, hoặc ít nhất là bị suy yếu. Freud cho rằng, một số người bị ảo tưởng ở cấp độ quá trình suy nghĩ cơ bản và vì thế, họ luôn là những "kẻ ngủ mơ", hay những "người lạc quan ảo tưởng" trong suốt cuộc đời, còn những người khác thì bị ám ảnh trong những hành vi riêng biệt. Ví dụ như người có tật mút ngón tay cái – sự ám ảnh của những người đó được biểu hiện bằng những hành vi thay thế trong cuộc sống sau này như hút thuốc, tính dục miệng. Tóm lại, Freud cho rằng, những nỗi ám ảnh thời thơ ấu là nhân tố quyết định quan trọng của nhiều đặc tính nhân cách.

– Một người trải qua quá nhiều *lo âu* hoặc quá nhiều xung đột ở bất kì giai đoạn phát triển nào, thì sự phát triển có thể lùi lại giai đoạn trước đó, giai đoạn ít khó khăn hơn. Những sự đảo lộn phát triển như vậy là những ví dụ về cơ chế tự vệ thức ngã mà Freud gọi là *thoái lui* (regression). Ngay cả một người trưởng thành có khả năng thích ứng tốt, đôi lúc cũng có thể thoái lui nhằm quên đi những vấn đề của mình, hoặc làm giảm bớt sự lo lắng. Ví dụ: Thủ dâm là một phương thức trước đây của chức năng tính dục mà một người có thể thực hiện để làm giảm bớt những xung đột tính dục, hay sự thất vọng. Mơ là một hành động thoái lui, nó cho phép một người giải quyết những xung đột và đạt được sự thoả mãn thông qua sự mê hoặc của những suy nghĩ mơ tưởng. Như vậy, thoái lui là phương thức thứ ba mà theo nó những sự kiện, những hành động và những quá trình suy nghĩ trước đây có thể ảnh hưởng đến hành vi sau này, khi trưởng thành.

Những đặc điểm này từ thuở ấu thời đã đánh dấu tính cách của Taylor. Sống trong một gia đình khá giả, quán triệt các giá trị chặt chẽ về nguyên tắc và khống chế các xúc cảm. Trong các trò chơi bóng chày, ông đòi hỏi sân phải được đo chính xác để tất cả các điểm ở đúng vị trí. Trong các buổi dạo chơi ở nông thôn, chàng trai trẻ này luôn luôn thử nghiệm bộ giò để biết vượt qua khoảng cách xa với sức lực bỏ ra ít nhất. Lớn lên, trong các buổi vũ hội, ông luôn luôn sắp đặt một danh sách các cô gái đẹp nhất và danh sách các cô gái ít đẹp hơn để xác định thời gian cho từng cô. Từ 12 tuổi, ông bị bệnh kém ngủ và chịu đựng những giấc mơ hãi hùng. Nhận ra những giấc mơ thường xảy ra khi nằm ngửa, ông chế tạo ra bộ yên cương có những chi tiết để đánh thức khi ông sắp nằm ngửa. Cuộc đời của Taylor là ví dụ sinh động về lo lắng vô thức và cố gắng kiểm soát hành vi của mình.

b) Giai đoạn hậu môn (từ 1 – 3 tuổi)

Sang năm thứ hai, khoái cảm chuyển từ môi miệng sang vùng hậu môn, khi cơ vòng bắt đầu trưởng thành, lần đầu tiên đứa trẻ có khả năng nén lại, hoặc tống những chất cặn bã ra ngoài theo ý muốn. Cũng như ở giai đoạn môi miệng, trong giai đoạn này, vùng hậu môn là nơi kích dục có thể đem lại sự lo lắng, sợ hãi và khoái cảm cho trẻ em. S. Freud cho rằng, việc đi vệ sinh một cách tự giác trở thành phương pháp thoả mãn khoái cảm tính dục cơ bản. Theo S. Freud, việc trẻ tống hay giữ lại phân có thể có một tầm quan trọng về mặt thể chất và cảm xúc. Lúc đầu, phân được trẻ em coi là một bộ phận của bản thân nó, là vật quý đối với nó. Tuy nhiên, chẳng bao lâu, việc cầm phân, nghịch, bôi bẩn của nó bị cha mẹ la rầy. Đứa trẻ ý thức được sự bẩn thỉu đó, nhưng ở cấp độ vô thức, nó vẫn lưu giữ những giá trị ban đầu. Nó cố giữ lại và sự co bóp của các cơ.

Trong suốt thời kì hậu môn, trẻ em phải đối mặt với những yêu cầu của việc tập đi vệ sinh. Lần đầu tiên, những tác nhân bên ngoài can thiệp vào những xung lực bản năng bằng cách yêu cầu đứa trẻ phải nín nhịn vệ sinh cho đến khi đến được một nơi vệ sinh theo quy định. Có nhiều cách để cha mẹ có thể làm, khi phải chăm nom con cái trong thời kì xuất hiện mâu thuẫn mang tính xã hội đầu tiên này. S. Freud tin tưởng rằng, sự ân cần chỉ bảo của cha mẹ đối với trẻ trong việc luyện tập đi vệ sinh của chúng là rất quan trọng, vì nó có thể có ảnh hưởng lâu dài đối với nhân cách của trẻ.

c) Giai đoạn dương vật (từ 3 – 6 tuổi). Đây là vấn đề gây tranh cãi nhất trong lí thuyết của S. Freud. Ông cho rằng, trẻ từ 3 đến 4 tuổi đã trưởng thành đến một mức độ mà cơ quan sinh dục ngoài của nó đã trở thành một vùng cơ thể nhạy cảm và đáng chú ý. Có lẽ khoái cảm tính dục dồn tới vùng này, vì trẻ tìm thấy sự thoả mãn từ việc ve vuốt, mơn trớn bộ phận sinh dục của mình. Điều gì đáng tranh luận ở đây? Theo S. Freud, tất cả trẻ nhỏ ở độ tuổi này đều hình thành một sự thèm khát loạn luân mạnh mẽ với cha hoặc mẹ (người khác giới với nó). Ông gọi thời kì này là giai đoạn dương vật vì ông tin rằng, dương vật có một vai trò hết sức quan trọng trong sự phát triển tâm lí tính dục của những cậu bé và cô bé. Trong giai đoạn này xuất hiện hiện tượng đặc trưng (đồng thời gây nhiều tranh cãi) là *phức cảm Oedipus* (Oedipus complex) và *sự đồng hoá* của đứa trẻ.

Đối với các em trai giai đoạn này, luôn luôn xuất hiện quan hệ tay ba: *đứa trẻ – mẹ và cha*. Theo S. Freud, những cậu bé 3 đến 4 tuổi hình thành một sự thèm muốn tính dục mạnh mẽ đối với mẹ, đồng thời trẻ cũng trở nên hay ghen tuông: Nếu có thể được, trẻ sẽ tìm cách phá vỡ tình cảm của mẹ dành cho "đối thủ" chính của mình – người cha. S. Freud gọi giai đoạn tình ái này là phức cảm Oedipus (Oedipus complex), phỏng theo truyện cổ Oedipus – Vua xứ Thebes[1] – Người đã vô tình giết chết cha và cưới mẹ của mình.

---

[1] Oedipus là nhân vật chính trong vở kịch "*Oedipus làm vua*" của nhà soạn kịch Hy Lạp cổ đại Sophocle (497– 406 TCN). Nội dung chính như sau: Vua Lai (xứ Thebes – Hy Lạp) và Hoàng hậu Jocaste không có con, nên đã cầu khẩn thần Apolo cho một đứa con trai. Apolo chấp thuận với lời nguyền: đứa con trai mà Hoàng hậu sinh ra, sau này sẽ giết cha và lấy mẹ. Sau khi Hoàng hậu sinh được con trai. Nhà vua sợ lời nguyền thành sự thật, bèn đem bỏ con vào rừng cho thú dữ ăn thịt. Nhưng đứa bé không chết, Vua lại đem cho người chăn cừu. Người chăn cừu đem cho Vua Polip (xứ Corina). Vua Polip nuôi và đặt tên là Hoàng tử Oedipus. Lớn lên, Oedipus biết mình là con nuôi, nhưng không biết bố mẹ đẻ, nên buồn phiền bỏ đi và được thần Apolo báo mộng "số phận của ngươi rất kinh khủng, ngươi sẽ phải giết cha và lấy mẹ". Oedipus sợ hãi, đi khỏi xứ Corina và Theber. Trên đường đi, Oedipus gặp một đoàn xe ngựa, trong đó có một ông già và tuỳ tùng. Hai bên gây sự, do quá tay, Oedipus đã giết chết ông già, chính là vua Lai, mà Oedipus không hay biết. Sau đó, nhờ giải được câu đố của con quỷ Xphanhxơ: "Con gì sáng đi 4 chân, trưa đi hai chân và chiều đi bằng 3 chân", Oedipus được lên làm vua xứ Thebes và cưới Hoàng hậu Jocaste, sinh được 2 con. Khi được biết ông già bị mình giết chính là cha và Hoàng hậu là mẹ mình, Oedipus hối hận, chọc mù hai mắt và bỏ đi với *mặc cảm tội lỗi loạn luân* và *giết người thân.*

Ngày nay, những cậu bé ở độ tuổi tiền học đường không có được quyền lực như Vua Oedipus, phải đối mặt với sự thất bại trong việc tìm kiếm cách dành được quan hệ tính dục đối với mẹ. Trong thực tế, S. Freud có ý nghĩ là, một đứa con trai ghen tuông sẽ có nhiều xung đột với đối thủ là người cha của nó và cuối cùng lại e sợ sẽ bị người cha "thiến" nó vì sự cạnh tranh này. Khi sự lo sợ bị thiến trở nên đủ mạnh (nếu phát triển bình thường), đứa trẻ sẽ giải quyết phức cảm Oedipus của mình bằng cách kìm nén thèm khát loạn luân đối với người mẹ và đồng nhất hoá với người cha (cơ chế đồng nhất hoá). Sự đồng nhất hoá với đối thủ này sẽ làm giảm nguy cơ bị thiến, vì đứa trẻ không còn là một kẻ đối địch. Nó sẽ cố gắng tranh đua với người cha, tiếp thu toàn bộ những thái độ, thuộc tính và hành vi của người cha. Với cách làm như vậy, đứa trẻ có thể bắt chước được những đặc tính giới riêng biệt của đàn ông và trở thành một người đàn ông về phương diện tâm lí. Đồng nhất hoá với đối thủ cũng sẽ tạo ra cho trẻ khả năng tiếp xúc trực tiếp với cái siêu tôi, vì chúng phải kìm nén hai trong số những động cơ cấm kị nhất là loạn luân và sát hại, đồng thời tiếp thu những chuẩn mực đạo đức của đối thủ đáng sợ, nhưng cũng đáng kính trọng của nó. Tóm lại, đứa trẻ đã trở thành một thanh niên khéo ứng xử, một "ông bố nhỏ tuổi".

Về phía các em gái, S. Freud khẳng định, trước 3 – 4 tuổi, các bé gái thích mẹ hơn bố, nhưng khi phát hiện ra rằng, chúng không có dương vật, chúng đổ lỗi sự thiếu khuyết của mình cho người mẹ. Khám phá không mấy dễ chịu này sẽ dẫn tới mặc cảm tự ti và sự di chuyển tình cảm của chúng từ người mẹ sang người bố. S. Freud cho rằng, ở độ tuổi này bé gái thường ghen tị với bố, vì ông ấy có dương vật, vì thế trẻ sẽ lựa chọn ông ta với tư cách là một đối tượng tính dục, với mong muốn được chia sẻ bộ phận giá trị mà trẻ bị thiếu ấy (S. Freud cho rằng, một động lực cơ bản của bé gái là hướng về phía đứa con của bố mình, với hi vọng rằng sự thiếu hụt của mình có thể được bù đắp, đặc biệt là khi đứa con đó của bố mình là nam giới).

Phức cảm Oedipus của nữ giới (gọi là phức cảm Electra) được nảy sinh cũng tương tự như ở nam giới. Trẻ nhỏ ở mỗi giới đều coi trọng dương vật của nam giới; những bé gái thì muốn có, còn những bé trai thì muốn giữ. Hơn thế nữa,

cả bé trai và bé gái đều nhận thấy rằng, người mẹ hoặc người bố cùng giới với nó là đối thủ chính trong việc giành giật tình cảm của người cha hoặc người mẹ khác giới kia. Tuy nhiên, S. Freud lại không chắc chắn được tại sao và bằng cách nào để các bé gái giải toả phức cảm Electra. Các bé trai sợ bị thiến, và nỗi lo sợ mạnh mẽ này khiến trẻ loại bỏ phức cảm Oedipus bằng cách đồng nhất hoá với người bố. Nhưng còn nỗi lo sợ của các bé gái thì sao? Cuối cùng thì trẻ cho rằng đã bị thiến và đổ vấy hành động tàn ác này cho người mẹ. Theo cách nghĩ của S. Freud thì trẻ chẳng có lí do gì để phải sợ người mẹ.

Tại sao về sau phức cảm Electra lại lắng dịu? S. Freud cho rằng, nó có thể mất dần một cách giản đơn, khi bé gái đối mặt với thực tế và nhận ra khả năng nó không thể có được cái của bố nó. Tuy nhiên, những em gái hình thành cái siêu tôi mờ nhạt hơn những em trai, bởi giải pháp của trẻ đối với phức cảm Electra không dựa trên nỗi sợ hãi trả thù (lo sợ bị thiến), điều đó sẽ khiến trẻ sẽ tiếp thu những chuẩn mực đạo đức của người mẹ (hoặc cũng có thể là của người cha).

Theo S. Freud, giai đoạn dương vật là quá trình hình thành nhân cách quan trọng nhất của trẻ. Trong suốt quá trình này, đứa trẻ giải quyết các vấn đề khó khăn của mình (khắc phục nỗi sợ hãi bị thiến của bé trai và sự ghen tị của bé gái, sự giải thoát mặc cảm Oedipus) bằng cách sáp nhập các quan điểm sống và cách ứng xử của bố mẹ như là của chính mình. Đó chính là quá trình hình thành và phát huy của cái siêu tôi của đứa trẻ.

d) Giai đoạn âm ỷ (6 – 12 tuổi)

Từ 6 đến 12 tuổi, xung lực tính dục của trẻ tương đối bình lặng. Sự tổn thương tính dục của giai đoạn dương vật bị lãng quên, toàn bộ những xung lực khoái cảm sẵn có được chuyển hoá vào những hành động được xã hội chấp nhận như việc học tập ở trường, những trò chơi thể lực, điều đó đã tiêu thụ hầu hết những năng lượng tinh thần và cơ thể của trẻ. Giai đoạn này, S. Freud gọi là thời kì âm ỷ, sẽ kéo dài cho đến tuổi dậy thì, khi đứa trẻ trải qua một số biến đổi sinh lí bất ngờ, điều đó đánh dấu sự bắt đầu của giai đoạn tâm lí tính dục cuối cùng.

e) Giai đoạn sinh dục (12 tuổi trở đi)

Sự bắt đầu mạnh mẽ của dậy thì đã dẫn đến sự trưởng thành của hệ thống sinh sản, sự sản sinh của hoocmon sinh dục và sự phục hồi hoạt động của vùng sinh dục với tư cách là một vùng khoái cảm nhục dục. Thanh niên có thể công khai bộc lộ Libido đối với một người khác giới, nhưng mục tiêu cơ bản lúc đầu của xung lực tính dục là sinh sản. Trong suốt thời kì thanh niên và đầu tuổi trưởng thành, xung lực tính dục được chuyển hoá vào những hành động nhằm chuẩn bị cho cá nhân thoả mãn xung lực tính dục lúc trưởng thành một cách đầy đủ, như thiết lập tình bạn, chuẩn bị nghề nghiệp, tán tỉnh, cưới xin. Theo S. Freud, giai đoạn sinh dục là dài nhất trong các giai đoạn tâm lí tính dục. Nó bắt đầu từ lúc dậy thì cho đến tuổi già – khi đứa trẻ thoái lui khỏi một giai đoạn trước và bắt đầu thời kì "thơ ấu thứ hai".

Như vậy, chúng ta đã đi theo cách thức S. Freud sử dụng các khái niệm để khám phá sự phát triển thế giới nội tâm của các cá nhân có đời sống tâm lí bình thường. Từ thế giới nội tâm này và cũng bằng các khái niệm công cụ trên, S. Freud soi vào nội tâm của những bệnh nhân nhiễu tâm, phát hiện ra các triệu chứng của nó. Qua cách phân tích của S. Freud, ta thấy ông sử dụng khái niệm tính dục (đặc biệt là khát dục) làm cốt lõi cho hệ thống lí luận của mình và là cơ sở để giải thích mọi hiện tượng tinh thần của cá nhân: sự đòi hỏi, thôi thúc thoả mãn của cái ấy, về nguyên thuỷ là sự thôi thúc thoả mãn nhu cầu tính dục; sự *dồn nén* và *chống đối cái vô thức của* ý thức chủ yếu là dồn nén và chống đối ham muốn tính dục; cơ chế tự vệ của cái tôi để giải toả khỏi sự căng thẳng, lo âu cũng chủ yếu hướng tới *giải toả sự dồn nén* và *ẩn ức tính dục;* sự phát triển tâm lí cá nhân và sự thoái lui, cố định nhân cách qua các giai đoạn lứa tuổi được quy về *sự thành thục, di chuyển* và *thoái lui, cố định khoái cảm tính dục*; căn nguyên sâu thẳm của mọi hành vi lầm lỡ, của giấc mơ và của các chứng bệnh rối nhiễu tâm thần cũng chính là do *các xung lực khoái cảm tính dục thời ấu thơ bị kìm nén,* không được thoả mãn hoặc thoả mãn không đúng lúc, đúng nơi. Với quan niệm và cách lí giải như vậy, S. Freud thực sự là nhà tâm lí học *tính dục vô thức* và

đây cũng chính là điểm gây tranh luận nhiều nhất, bị phản bác nhiều nhất trong hệ thống lí luận của ông.

3.4. Trị liệu phân tâm

3.4.1. Nguyên lí trị liệu phân tâm

Năm 1896, trong các ấn phẩm khoa học của mình, S. Freud đề nghị dùng thuật ngữ Phân tâm học (Psychoanalyse) thay cho phương pháp thanh trừ (Cathartique). Năm 1916, trong tác phẩm *Phân tâm học nhập môn*, S. Freud viết: "...Phân tâm học là một phương pháp y học chữa trị những bệnh thần kinh". Năm 1922, ông định nghĩa: "*Phân tâm học là: 1) Tên gọi của một phương pháp nghiên cứu các quá trình tâm hồn (seclisch) thường không thể biết được; 2) Tên gọi của một phương pháp chữa các chứng rối loạn thần kinh dựa trên việc nghiên cứu đó; và 3) Tên gọi một loạt các quan niệm tâm lí học thu được trên con đường đó, dẫn đến phát triển chúng thành một ngành khoa học mới*" mà ông gọi đó là siêu tâm lí học (Metapsychologie). Con đường phát triển của Phân tâm học đi từ kĩ thuật, phương pháp phân tích tâm lí và trị liệu chứng bệnh thần kinh đến luận thuyết về sự phát triển tâm lí người. Vì vậy, có thể coi trị liệu tâm lí là bộ phận hữu cơ của lí thuyết Phân tâm của S. Freud. Đây cũng là điểm khác biệt với tất cả lí thuyết được giới thiệu trong giáo trình này (các lí thuyết khác không đặt ra vấn đề trị liệu tâm lí, mà chỉ là cơ sở để phát triển các mô hình, các phương pháp trị liệu: Trị liệu hành vi, trị liệu nhận thức...).

Trong trị liệu tâm lí, S. Freud xuất phát từ quan niệm: vô thức bị chặn đường vào ý thức và ở ngưỡng cửa của nó là "sự kiểm duyệt". Những dục vọng, ham muốn bị dồn nén không bị tước mất năng lượng của mình và do đó thường cố gắng đột phá vào ý thức. Đôi khi chúng có thể làm được điều này bằng cách nhượng bộ (hoà hoãn) và xuyên tạc (trá hình). Những ham muốn bị xuyên tạc và được che đậy, đánh lạc hướng tính cảnh giác của "kiểm duyệt" và xâm nhập vào ý thức, nơi nó ở lại mà không được nhận dạng và tại đó, nhà nghiên cứu tìm thấy chúng và phân tích và giải phóng chúng. Tức là *làm cho cái vô thức được ý thức hoá*. Đó chính là nguyên lí và cũng là nhiệm vụ của nhà trị liệu phân tâm.

3.4.2. Các phương pháp trị liệu phân tâm

Thời kì đầu, S. Freud sử dụng thôi miên như là phương pháp chủ yếu để chữa trị cho các bệnh nhân tâm lí. Tuy nhiên, những thực nghiệm với phương pháp này (đặc biệt là việc nghiên cứu cái gọi là hiện tượng ám thị sau thôi miên) đã chỉ ra rằng, những tình cảm và khát vọng có thể điều khiển hành vi chủ thể, thậm chí cả khi chủ thể không ý thức được chúng. Như vậy, nếu ám thị bệnh nhân để anh ta tuỳ theo việc đánh thức khỏi giấc ngủ bị thôi miên, mở ra một giấc ngủ nhỏ thì anh ta sẽ thực hiện lệnh này. Nhưng khi giải thích một cách thích hợp động cơ hành vi của mình, thì anh ta không thể và anh ta thử nghĩ ra giả thuyết hư cấu. Những hiện tượng tương tự như thế đã giúp Freud nhận ra rằng, đối với cá nhân, ý thức che đậy những động cơ không thể nhận thức được trong hành vi của anh ta. Vì vậy, sau này Freud đã từ bỏ thôi miên như là phương pháp tâm lí trị liệu và áp dụng rộng rãi phương pháp "Liên tưởng tự do" (đã đề cập trong mục 3.2.2.2)

Một điểm quan trọng nữa của phương pháp điều trị trong Phân tâm của S. Freud là *phân tích giấc mơ*. Theo ông, giấc mơ là một hình thức bị che đậy của việc thoả mãn những ham muốn bị chèn ép. Bản chất của chúng thể hiện ở việc được dùng để thoả mãn những ham muốn. Giấc mơ có thể mang nội dung rõ ràng hay ẩn ngầm. *Nội dung rõ ràng* – là cái mà con người kể về giấc mơ của mình, nhớ lại các sự kiện diễn ra trong giấc mơ. Tuy nhiên, ý nghĩa thực sự của giấc mơ thể hiện ở *bộ phận ngầm ẩn* của nó và chỉ được khám phá trong quá trình giải thích biểu tượng.

Theo S. Freud, bệnh nhân có thể thể hiện những ham muốn bị chèn ép – nội dung ngầm ẩn của giấc mơ – chỉ dưới hình thức biểu tượng. Mặc dù một bộ phận nào đó của các biểu tượng mang tính chất cá nhân và chỉ quan hệ với bệnh nhân nhưng phần lớn các biểu tượng mọi người đều có. Mặc dù tính độc đáo của các biểu tượng được nêu ra nhưng việc lí giải các giấc mơ cụ thể đòi hỏi kiến thức về những vấn đề đặc thù đối với bệnh nhân đã đưa ra.

3.5. Các vấn đề về phát triển tâm lí cá nhân trong lí thuyết Phân tâm của S. Freud

3.5.1. Lập trường của S. Freud về các vấn đề phát triển tâm lí trẻ em

3.5.1.1. Bản chất con người

Trong lí thuyết Phát sinh nhận thức và trí tuệ, ta đã thấy con người trong quan niệm của J. Piaget là con người tổng thể, là một thực thể sinh học sống động. Một chủ thể khao khát tìm hiểu, khám phá thế giới. Giống J. Piaget, S. Freud cũng nhìn nhận con người là một thực thể sinh học, hữu cơ sống động. Một chủ thể khát khao và năng động. Nhưng nếu J. Piaget hướng tới con người lí trí, con người bình tĩnh tìm tòi và khám phá trong một thế giới có thể nhận thức được, thì S. Freud hướng tới con người đầy cảm xúc, hướng tới động lực thúc đẩy hành vi của con người đương đầu với những cảm xúc đó. Một bên hướng tới sự sáng suốt, còn bên kia hướng tới các đam mê mãnh liệt của con người. Một bên hướng tới cách hành động, cách suy nghĩ của con người để tạo ra sự cân bằng với thực tế cuộc sống, còn bên kia cũng nhằm tạo ra sự cân bằng, nhưng câu hỏi đặt ra là động lực nào chi phối, thúc đẩy cá nhân hành động để hướng tới sự cân bằng đó.

Mặc dù cùng tiếp cận con người với tư cách là một thực thể hữu cơ hơn là một cỗ máy (như quan niệm của các nhà hành vi học), nhưng con người trong quan niệm của J. Piaget, là con người trí tuệ có cấu trúc chặt chẽ, con người theo quan niệm của S. Freud là con người có cấu trúc lỏng lẻo, năng động và tự điều chỉnh. Đối với S. Freud, bất kì một hành động bình thường nào đó của cá nhân đều có sự tham gia của cái ấy, cái tôi và cái siêu tôi, tạo thành một chỉnh thể, có cấu trúc. Không có hành động bình thường nào chỉ thuần tuý là của cái ấy, cái tôi hay cái siêu tôi.

Cả J. Piaget và S. Freud đều nhấn mạnh tới quá trình phát triển của cá nhân luôn luôn xuất hiện các mâu thuẫn, mất cân bằng và giải toả sự mất cân bằng, tạo ra sự thích nghi tích cực. Nhưng mâu thuẫn, mất cân bằng trong nghiên cứu của J. Piaget là mất cân bằng cấu trúc nhận thức còn trong nghiên cứu của S. Freud là mất cân bằng động lực.

Tóm lại, tuy cả J. Piaget và S. Freud đều hướng tới con người với tư cách là một tổng thể tâm lí đầy phức tạp, mâu thuẫn, năng động và hành động, nhưng hai lí thuyết có nhiều điểm khác nhau: tổng thể tâm lí của J. Piaget đan kết chặt chẽ, thống hợp và cân bằng, còn tổng thể tâm lí trong lí thuyết của S. Freud là một tổ chức lỏng lẻo hơn. Trẻ em, trong con mắt của J. Piaget hành động vì nó vốn là tích cực hành động, khám phá và tự điều chỉnh, còn trẻ em trong con mắt S. Freud hành động do sự thúc đẩy của các xung năng.

3.5.1.2. Cơ chế của sự phát triển tâm lí

Có hai vấn đề đặt ra: *Phát triển cái gì?* và *Phát triển cái đó như thế nào?*

a) Phát triển cái gì?

Trong lí thuyết của S. Freud, dễ dàng nhận thấy, ông là người trung thành với nguyên lí chuyển hoá năng lượng theo định luật của Helmholtz. Nghĩa là, năng lượng tâm lí (cụ thể là các năng lượng vô thức) không mất đi, nó chỉ chuyển hoá (đầu tư) vào các dạng hành động khác nhau. Vì vậy, sự phát triển tâm lí cá nhân không phải là phát triển năng lượng vô thức, mà là sự đầu tư phát triển các khối của nhân cách: cái ấy – cái tôi – cái siêu tôi.

Trong việc mô tả sự phát triển tâm lí tính dục của trẻ em qua các giai đoạn lứa tuổi, ta nhận thấy, S. Freud luôn luôn quan tâm tới cả hai khía cạnh: một mặt, ông coi đó như là sự phát triển mang tính tự nhiên của mỗi đứa trẻ; mặt khác, ông luôn luôn nhấn mạnh tới yếu tố *xã hội hoá* các năng lượng "tự nhiên" đó. Có nghĩa là các bậc cha/mẹ, người lớn, xã hội cần phải biết hướng đứa trẻ đến các hành động được xã hội chấp nhận, hướng tới hình thành và phát triển cái tôi và cái siêu tôi trên cơ sở cái ấy.

b) Cơ chế phát triển

Xem cách lí giải của S. Freud về các giai đoạn phát triển tâm lí tính dục của trẻ em, cho thấy, ông chịu ảnh hưởng mạnh mẽ của học thuyết tiến hoá của Darwin và điều đó đã quy định cách nhìn của S. Freud về cơ chế phát triển như thế nào. Xung quanh vấn đề này có một số điểm sau:

– *Thứ nhất:* Sự phát triển tâm lí trẻ em là do sự trưởng thành, thành thục của cơ thể, của hệ thần kinh, nội tiết... Mỗi sự biến đổi thành thục của cơ thể đem lại năng lượng mới, tạo ra khả năng mới. Đây chính là nguồn gốc tạo ra các năng lượng tâm lí cho trẻ em. Sự thành thục của cơ thể vừa thúc đẩy trẻ hoạt động để thoả mãn các xung năng, vừa chuyển trẻ em từ giai đoạn này sang giai đoạn khác.

– *Thứ hai:* Sự phát triển là do có sự hẫng hụt từ bên ngoài tác động vào, do con người hay sự vật không cho phép trẻ biểu lộ ngay những ham muốn của mình. Chúng gây nên một sự căng thẳng và buộc trẻ phải trì hoãn hoặc thực hiện theo con đường khác.

– *Thứ ba:* Sự phát triển là do xung đột nội tâm của cá nhân, nổi lên từ cuộc đấu tranh giữa các năng lượng vô thức, bản năng; sự dồn nén vô thức; giữa cái ấy, cái tôi và cái siêu tôi. Việc giải quyết các xung đột này tạo ra sự phát triển.

3.5.1.3. Quan điểm của S. Freud về giai đoạn lứa tuổi

Cũng như J. Piaget khi giải quyết vấn đề phát triển tâm lí cá nhân, S. Freud cho rằng sự phát triển tâm lí tính dục của trẻ em biến đổi về chất theo các giai đoạn. Như đã thấy, sự phát triển của trẻ em trải qua các giai đoạn: môi miệng, hậu môn, dương vật, âm ỷ và sinh dục. Đặc trưng của mỗi giai đoạn là sự đầu tư năng lượng khoái cảm tình dục và sự xã hội hoá các năng lượng đó. Vai trò của những năm đầu đời đối với toàn bộ sự phát triển sau này của cá nhân được S. Freud nhấn mạnh hơn so với J. Piaget và đây cũng là điểm gây nhiều tranh cãi, ngay cả trong những nhà phân tâm học.

3.5.1.4. Vai trò của các yếu tố sinh học và môi trường trong sự phát triển tâm lí cá nhân

Lí thuyết phát triển tâm lí tính dục của S. Freud được dựa trên nền tảng sinh học là rõ ràng. S. Freud đã nhiều lần khẳng định mỗi cá nhân có hai loại năng lượng: sinh lí và tâm lí. Cả hai nguồn năng lượng này đều bắt nguồn từ cơ thể. Trong cấu trúc nhân cách cá nhân, cái ấy thực chất là những nhu cầu bản năng (nhu cầu sống, nhu cầu duy trì nòi giống và nhu cầu chết). Vì vậy, sự khác biệt về *thể trạng* và *sự thuần thục sinh học* của cá nhân có vai trò rất lớn, tạo ra sự

khác biệt cá nhân trong quá trình phát triển. Tuy nhiên, những năng lượng, những nhu cầu có tính bản năng không tự phát sinh trong vòng khép kín, mà bao giờ cũng được phát sinh trong sự tương tác giữa cá nhân với môi trường. Hơn nữa những biểu lộ và phát triển của chúng luôn được thay đổi theo sự thay đổi của môi trường xã hội. Vì vậy, S. Freud là một nhà tương tác về quan hệ xã hội. Sự phân tích quá trình hình thành cái siêu tôi ở mỗi cá nhân, cho thấy môi trường văn hoá – xã hội trong lí thuyết của S. Freud không chỉ là điều kiện để phát sinh các nguồn năng lượng của mỗi cá nhân, mà còn là nguồn gốc của cái siêu tôi, của lương tâm và lí tưởng. Như vậy, sự biến đổi của môi trường hay thể trạng của cá nhân đều có thể dẫn đến sự biến đổi của cá nhân.

Một khía cạnh khác trong quan hệ bộ ba: cá nhân – yếu tố thuần thục cơ thể – môi trường, S. Freud nhấn mạnh tầm quan trọng và ảnh hưởng của kinh nghiệm (đặc biệt là những năm đầu đời) đến hành vi sau này của cá nhân. Về phương diện này, S. Freud rất gần với J. Piaget và khác với các nhà hành vi học.

3.5.2. Đánh giá thuyết phân tâm S. Freud về sự phát triển tâm lí trẻ em

3.5.2.1. Những thành tựu

a) Những khám phá, phát hiện

Không khó khăn để nhận ra cống hiến của S. Freud là đã phát hiện ra vô thức như là một nguồn năng lượng thúc đẩy mọi hành vi của cá nhân. Sự phát triển được định hướng và thúc đẩy bởi những xung lực vô thức. Mặc dù còn nhiều tranh cãi về mức độ của nó đối với việc thúc đẩy các hành vi của cá nhân, nhưng không ai có thể phủ nhận sự tồn tại thực tế của vô thức trong đời sống cá nhân và tác động của nó tới các hành vi cá nhân, nhất là các hành vi rối nhiễu. Khái niệm vô thức của S. Freud không chỉ giới hạn trong phạm vi của tâm lí học, trong trị liệu, mà còn phủ bóng xuống mọi lĩnh vực của đời sống xã hội: kinh tế, văn hoá, xã hội, quân sự, giáo dục, sức khoẻ, tôn giáo...

Phát hiện thứ hai, như chính S. Freud nói, là phát hiện ra *các xung năng, các năng lượng bản năng* luôn ở trạng thái xung đột, đấu tranh nhau trong việc điều khiển hành vi cá nhân và quy định sự phát triển của cá nhân, đã cho thấy

bản chất thực của con người bị chi phối bởi các lực lượng khác nhau. Cuộc sống của mỗi cá nhân không đơn giản, bằng phẳng mà rất phức tạp, linh hoạt và biến động, với các cuộc đấu tranh động cơ. Trong cuộc đấu tranh đó, vai trò của cha/mẹ, đặc biệt là người mẹ có ý nghĩa lớn lao.

b) Đóng góp cho Tâm lí học phát triển

Các phát hiện và lí luận cũng như các mệnh đề tiên đoán của S. Freud có sức ảnh hưởng và lan toả ghê gớm. Ngày nay, nói tới tâm lí người, không thể không nói tới vô thức của S. Freud.

Trong Tâm lí học phát triển, hầu hết các hệ thống lí thuyết đều sử dụng các khái niệm của nhau và mang tính truyền thống. Điều này không phù hợp với lí thuyết Phân tâm của S. Freud. Hệ thống khái niệm trong lí thuyết phần lớn được S. Freud sản xuất ra và lần đầu tiên xuất hiện trong Tâm lí học phát triển. Những khái niệm như năng lượng vô thức, xung năng, năng lượng bản năng, cấu trúc nhân cách ba khối, các giai đoạn phát triển tâm lí tính dục ở trẻ em... ngày nay trở thành phổ biến và là nền tảng lí luận của tâm lí học nói chung, Tâm lí học phát triển nói riêng.

Mặt khác, bằng cái nhìn tổng quát và mở, những vấn đề đặt ra trong Phân tâm học thực sự là nguồn mạch cho vô số ý tưởng khoa học về sau. Gần như vấn đề nào S. Freud đặt ra cũng là sự khởi nguồn cho cả hệ thống nghiên cứu (khẳng định, kế thừa hoặc phủ định) về sau. Điều này lí giải vì sao các lí thuyết của S. Freud được quan tâm nhiều như vậy. Hơn nữa, phạm vi ảnh hưởng của nó không chỉ trong địa hạt tâm lí học phát triển hay trong trị liệu mà trong mọi lĩnh vực khoa học và đời sống, tới mức trở thành một chủ nghĩa – chủ nghĩa Phân tâm Freud. Cho đến bây giờ không một lí thuyết tâm lí nào đạt được như vậy.

c) Ứng dụng

Sức mạnh ảnh hưởng và lan toả đồng nghĩa với tính ứng dụng của lí thuyết.

Trong lĩnh vực trị liệu các chứng bệnh rối nhiễu tâm lí, Phân tâm học của S. Freud đã cung cấp phương hướng trị liệu mới: trị liệu phân tâm. Phương hướng này đã được các cộng sự, học trò của ông sau này điều chỉnh và bổ sung.

Trị liệu phân tâm hiện đang là một trong những phương pháp chủ yếu trong y học lâm sàng.

Ngoài y học, Phân tâm học Freud còn tác động mạnh mẽ tới nhiều lĩnh vực khác của đời sống xã hội: trong quản lí xã hội, trong kinh tế, văn học – nghệ thuật, đạo đức và tôn giáo... Ngày nay, tên tuổi Freud và các luận điểm tâm lí học của ông trở lên quen thuộc đối với bất kì ai quan tâm ít nhiều đến tâm lí học. Chúng được coi là tri thức phổ biến của nhân loại. Thật khó tưởng tượng nổi diện mạo nền tâm lí học thế giới, nếu không có Phân tâm học của S. Freud.

3.5.2.2. Những hạn chế

Phần dưới đây sẽ đề cập tới một số lí thuyết của các nhà phân tâm học sau S. Freud. Sự xuất hiện của các lí thuyết, một phần xuất phát từ những hạn chế trong lí thuyết của S. Freud. Ở đây, chỉ nêu những hạn chế mang tính khái quát:

– *Thứ nhất:* Hướng tiếp cận và phương pháp nghiên cứu không phù hợp với khoa học thực chứng.

Tính độc đáo trong hướng tiếp cận đối tượng nghiên cứu của S. Freud là không thể bàn cãi. Tuy nhiên, cũng từ sự độc đáo đó, bộc lộ sự hạn chế khoa học. Do xuất phát từ hành vi bất thường để khám phá ra cấu trúc tâm lí của người bình thường. Hơn nữa S. Freud chỉ dùng phương pháp phân tích tâm lí, mang dấu ấn của phương pháp nội quan. Điều này buộc S. Freud phải sử dụng năng lực "suy luận" tuyệt vời của mình và như vậy, khó tránh khỏi tính chủ quan khoa học.

– *Thứ hai:* Hệ thống khái niệm, đặc biệt là các định nghĩa thiếu tính chặt chẽ khoa học, mà chủ yếu là các từ chỉ sự kiện quan sát lâm sàng. Điều này gây khó khăn không nhỏ trong quá trình phát triển lí luận của Tâm lí học phát triển. Đặc biệt là trong các thức nghiệm khoa học.

– *Thứ ba:* Nhấn mạnh quá mức yếu tố sinh học. Có thể do ảnh hưởng mạnh mẽ bởi thuyết Tiến hoá của Darwin, nên S. Freud đã quá chú trọng đến nguồn gốc sinh học của các năng lượng vô thức, năng lượng bản năng. Kết quả là làm giảm vai trò của các yếu tố văn hoá – xã hội đối với sự phát triển của cá nhân. Điều mà

chính các nhà phân tâm học sau này không tán thành và bị các nhà tâm lí học nhân văn phản đối (A. Maslow, C. Rogers).

– *Thứ tư:* Nhấn mạnh quá mức tới vai trò của vô thức, của yếu tố tính dục trong sự phát triển của trẻ em và ảnh hưởng của những năm đầu đời tới phần còn lại của mỗi cá nhân. Sự thái quá này trong suy nghĩ và trong lí thuyết của S. Freud được các nhà phân tâm học sau này khắc phục.

– *Thứ năm:* Trị liệu tâm lí được coi là một bộ phận cấu thành của Phân tâm học. Các phương pháp trị liệu phân tâm luôn được S. Freud bảo vệ. Nhưng theo đánh giá của nhiều người, các liệu pháp trị liệu này kéo dài và hiệu quả không cao. Điều này lí giải vì sao nhiều người ưa dùng phương pháp trị liệu nhận thức hoặc trị liệu hành vi hơn trị liệu phân tâm.

3.6. Một số lí thuyết phân tâm sau S. Freud

Giống Tâm lí học hành vi, hầu hết các nhà phân tâm học sau này đều ít nhiều đưa quan điểm riêng của mình vào trong hệ thống khái niệm của S. Freud. Nhưng không phải họ là những người cố gắng phê phán hoặc đả phá hệ thống lí luận của ông. Trong số họ, nhiều người kiên định với những luận điểm chủ chốt của Phân tâm học, mặc dù họ tự cho phép xem xét lại một số khía cạnh của nó. Điều liên kết các nhà phân tâm học là phương pháp phân tích tâm lí.

Thay đổi lớn nhất trong quan điểm của những người trung thành với S. Freud chủ yếu liên quan tới khái niệm *cái tôi.* Quyền hạn của cái tôi đã được mở rộng một cách đáng kể và vai trò của nó không chỉ quy tụ vào việc phục tùng cái ấy. Cái tôi trở nên độc lập hơn so với quan niệm của S. Freud: nó có các năng lượng và chức năng của chính mình, không phụ thuộc vào năng lượng và chức năng của cái ấy.

Như đã biết, theo quan điểm của S. Freud, cái tôi phục tùng cái ấy và không thể được tự do thoát khỏi những xung năng của nó. Trong phương án mới của thuyết phân tâm, cái tôi có thể hoạt động không phụ thuộc vào cái ấy, đây là điều xa rời đáng kể quan điểm chính thống.

Còn một điểm mới quan trọng của thuyết Phân tâm sau S. Freud là sự đánh giá lại ảnh hưởng của các yếu tố sinh học đối với sự phát triển nhân cách theo hướng đề cao hơn vai trò của các động lực xã hội và tâm lí. Vai trò của tâm lí – tính dục trẻ em và khái niệm phức cảm Oedipus cũng được xem xét lại. Theo quan điểm mới, sự ảnh hưởng của những yếu tố này là rất nhỏ. Sự phát triển nhân cách được xác định không phải bởi những yếu tố tâm lí – tính dục, mà chủ yếu bởi các yếu tố tâm lí – xã hội. Những tác động xã hội trong sự phát triển trẻ em có ảnh hưởng lớn hơn nhiều, so với tính dục, dù là thực tế hay được tưởng tượng. Phần dưới đây, chúng ta sẽ đề cập sơ lược một số trong nhiều nhà phân tâm mới – những người ủng hộ và phê phán S. Freud.

3.6.1. Tâm lí học cái tôi của Anna Freud

Một trong những thủ lĩnh của Tâm lí học cái tôi theo chủ nghĩa Freud mới là con gái của S. Freud – Anna Freud.

Anna Freud đã xem xét lại cơ bản học thuyết Phân tâm chính thống, mở rộng vai trò của *cái tôi* và coi sự vận hành của nó độc lập với *cái ấy.* Vai trò và sự vận hành các cơ chế bảo vệ *cái tôi* khỏi sự lo lắng.

Tâm lí học dưới dạng *cái tôi,* đã được Anna Freud và những người kế tục bà phát triển, đã trở thành hình thức chủ yếu của Phân tâm học ở Mĩ trong giai đoạn những năm 40 – 70 của thế kỉ XX. Những người theo chủ nghĩa Freud mới dự định "đưa Phân tâm học trở thành một phần của tâm lí học khoa học. Ở mức độ đáng kể, họ đã làm được điều đó, bằng cách đơn giản hoá những khái niệm của Freud và chuyển chúng sang ngôn ngữ của những khái niệm khác. Tất cả những hành động đó cho phép thiết lập nên các quan hệ phù hợp hơn giữa Phân tâm học và những đại diện của Tâm lí học thực nghiệm Mĩ.

3.6.2. Tâm lí học nhân cách của Allport và Murray

3.6.2.1. Tâm lí học nhân văn của Gorden Allport

Allport đã cực tiểu hoá ảnh hưởng của vô thức đến sức khoẻ tâm lí của người lớn. Trong hành vi của người bình thường, những động cơ lí tính đóng vai

trò chủ yếu và chỉ có những người rối loạn thần kinh mới sống phù hợp với các xung động vô thức.

– Ông không nhất trí với đánh giá của S. Freud về vai trò đặc biệt của những trải nghiệm thời ấu thơ trong sự phát triển những xung đột tâm lí ở người lớn. Người bình thường không chỉ sống với quá khứ mà sống bằng hiện tại và tương lai. Một điểm khác biệt nữa của Allport với thuyết của S. Freud là ông cho rằng giữa người loạn thần kinh và người khoẻ mạnh không có điểm gì chung và vì thế không có cơ sở để so sánh một cách chặt chẽ. Nhân cách con người luôn độc đáo và vì thế không tồn tại bất kì quy luật tổng quát nào áp dụng được cho từng người.

– *Nhân cách và động cơ:* Theo Allport, hạt nhân của nhân cách là các động cơ hoạt động. Để giải thích tính chất của động cơ, ông đưa ra khái niệm tự trị chức năng, nghĩa là động cơ của người lớn, về chức năng không liên quan đến ấn tượng thời trẻ con. Động cơ hoạt động không phụ thuộc vào các hoàn cảnh ban đầu xuất hiện chúng. Điều đó có thể giải thích qua so sánh tương tự giữa cây và hạt giống. Sau khi cây đã lớn, về chức năng, nó không phụ thuộc vào hoàn cảnh xuất hiện của mình trên thế giới này. Cũng như vậy, con người khi đã lớn thì tự chịu trách nhiệm về công việc, về hành vi của mình và không phụ thuộc vào những biến động thăng trầm của những năm ấu thơ.

Để nêu đặc điểm nhân cách con người, Allport đã sử dụng thuật ngữ Latinh Proprium, có nghĩa là những đặc điểm "thuộc về, cố hữu". *Nhân cách – đó là các đặc điểm cố hữu thuộc về mỗi người chúng ta.* Nó bao hàm tất cả những nét độc đáo và chỉ của chúng ta, tạo ra một bộ phận quan trọng nhất của nhân cách. Proprium trong sự phát triển của mình, đã đi từ lứa tuổi trẻ em đến trạng thái người lớn qua 7 giai đoạn. Những giai đoạn này không có gì chung với các giai đoạn của S. Freud về sự phát triển tâm lí – tính dục. Ngược lại, sự phát triển dựa trên cơ sở các nhân tố xã hội và chủ yếu dựa vào sự thay đổi mối quan hệ tương hỗ với mẹ, tạo thành hạt nhân của Proprium.

Lập trường của Allport nhấn mạnh tính độc đáo của nhân cách con người, cũng như tầm quan trọng của việc hiểu biết mục đích và kì vọng của nhân cách đã

có ảnh hưởng đáng kể đến các quan điểm của Abraham Maslow; Carl. Rogers, và những đại diện khác của Tâm lí học nhân văn.

3.6.2.2. Tâm lí học nhân cách của Henry Murray

Nếu thuyết Nhân cách của Allport được xây dựng như là phản đề của Tâm lí học S. Freud, thì hệ thống của Murray được gọi là Nhân cách học, vẫn tiếp nối truyền thống cơ bản của Phân tâm học cổ điển. Tuy nhiên, cũng giống như Allport, Murray thích xây dựng các kết luận của mình không dựa vào các quan sát lâm sàng mà vào các tư liệu từ các phòng thí nghiệm.

Cũng như trong công trình của các nhà phân tâm S. Freud mới – *Tâm lí học cái tôi* ở Murray, cái tôi đóng vai trò tích cực và quy định hành vi con người. Murray tin rằng, cái tôi không chỉ thực hiện chức năng phục vụ trong quan hệ với chức năng của cái ấy. Nhiệm vụ của cái tôi là làm sao để kìm nén một số xung động và tạo điều kiện bộc lộ các xung động mong muốn khác trong thành phần của cái ấy. Murray chấp nhận quan điểm S. Freud rằng cái siêu tôi là các giá trị văn hoá – xã hội được nhập tâm hoá và nhờ cái siêu tôi, cá nhân coi hành vi của mình phù hợp hay không với các giá trị nào đó. Điểm bất đồng với S. Freud là quan niệm về cách thức hình thành cái siêu tôi. Theo Murray, cái siêu tôi được hình thành không chỉ do tác động của phụ huynh, mà còn do ảnh hưởng của bạn bè, đồng nghiệp, văn học, huyền thoại. Cái siêu tôi không kết thúc sự phát triển của mình vào lúc 5 tuổi mà thay đổi trong cả đời người.

– Vấn đề động cơ chiếm vị trí trung tâm trong lí thuyết nhân cách Murray. Tuy nhiên cách phân loại nhu cầu của ông không có đóng góp gì lớn trong Tâm lí học nhân cách. Theo quan điểm của Murray, sự xuất hiện nhu cầu dẫn đến những thay đổi hoá học trong não và do tác động của chúng mà diễn ra hoạt động tư duy và tình cảm. Bất kì nhu cầu nào cũng gây ra trong cơ thể sự căng thẳng nhất định, mà việc giải toả nó chỉ bằng cách thoả mãn nhu cầu. Như vậy, nhu cầu phóng ra các kiểu hành vi nhất định, mang lại sự thoả mãn cần tìm. Ông đã tính có gần 20 dạng nhu cầu, trong đó có những nhu cầu như: nhu cầu thành đạt (đạt được cái mong muốn), nhu cầu quan hệ thuộc vào một nhóm xã hội nhất định, nhu cầu

thể hiện tính xâm kích, nhu cầu độc lập và khát vọng quyền lực. Cũng như S. Freud, Murray cho rằng, trong sự phát triển của mình, nhân cách trải qua hàng loạt cấp độ. Trong từng giai đoạn, cái chủ đạo là cách thức đạt được sự thoả mãn. Các giai đoạn đã qua để lại dấu ấn trong nhân cách dưới dạng một tổ hợp nhất định – đó là con đường tác động bình thường của vô thức đến sự phát triển nhân cách. Tất cả các giai đoạn phát triển ở đây cũng giống như cách phân loại các giai đoạn phát triển tâm lí – tình dục của S. Freud:

1) Mặc cảm (phức hệ) đóng kín – sự tồn tại an toàn trong lòng mẹ.

2) Mặc cảm môi miệng – khoái cảm cảm tính nhận được từ mút.

3) Mặc cảm hậu môn – khoái cảm nhận được nhờ đại tiện.

4) Mặc cảm niệu đạo – khoái cảm nhận được do tiểu tiện.

5) Mặc cảm tình dục – khoái cảm nhận được từ hoạt động tình dục.

Theo ý kiến của Murray, mỗi người đều trải qua các giai đoạn phát triển nhân cách tương tự và không có điều gì là không bình thường trong các biểu hiện ở con người, nếu chúng chưa vượt qua ranh giới hợp lí.

– *Trắc nghiệm tổng giác chủ đề:* Trắc nghiệm tổng giác chủ đề (TAT) được soạn thảo cùng với K. Morgan, mà cơ sở của nó là phân loại nhu cầu của Murray. Trong nhiều năm, người ta cho rằng vai trò chính trong việc xây dựng trắc nghiệm này thuộc về Murray còn Morgan chỉ là người giúp việc. Nhưng đến năm 1985, Murray tuyên bố rằng, chính cô ta đã đóng vai trò chính, còn ý tưởng dẫn đến trắc nghiệm là do một nữ sinh viên gợi cho ông trong một buổi học. Ý tưởng về trắc nghiệm phóng chiếu dựa trên cách hiểu S. Freud coi phóng chiếu như là một trong những cơ chế tự vệ tâm lí, gán các xung động gây lo âu cho một người khác. Trong TAT, nghiệm thể được đề nghị mô tả một số bức tranh không xác định (cấu trúc không rõ ràng). Ở đây, người ta cho rằng nghiệm thể chắc chắn phóng chiếu các xung động gây lo âu vào việc mô tả tình huống. Hiện nay, TAT đã được sử dụng rộng rãi cả trong nghiên cứu lí thuyết về Tâm lí học nhân cách, cả trong đánh giá đặc điểm nhân cách các ứng cử viên trong tuyển lựa người lao động.

3.6.3. Tâm lí học phân tích của Karl Jung

S. Freud có thời gian đã coi K. Jung là con nuôi của ông và là người kế tục phong trào Phân tâm. S. Freud thường gọi ông là "người kế tục và thừa kế địa vị của mình". Sau khi tình bạn của họ tan vỡ hoàn toàn vào năm 1914, K. Jung bắt đầu khuynh hướng Tâm lí học phân tích riêng của mình, như ông đã gọi, nó hoàn toàn đối lập với hệ thống lí luận của S. Freud.

3.6.3.1. Tâm lí học phân tích

Những khác biệt chính giữa Tâm lí học phân tích của Jung với Phân tâm học của Freud liên quan tới vấn đề về bản chất của Libido. Nếu Freud mô tả tính chất Libido chủ yếu bằng các thuật ngữ của lĩnh vực tính dục, thì đối với Jung đó là năng lượng sống nói chung, trong đó tính dục chỉ là một trong những thành tố. Theo K. Jung, năng lượng sống Libido được thể hiện trong sự trưởng thành và sinh sôi, cũng như trong các dạng hoạt động khác – phụ thuộc vào điều gì trong thời điểm nhất định là quan trọng hơn cả đối với một người cụ thể.

K. Jung phản đối khái niệm mặc cảm Oedipus của Freud. Ông giải thích sự quyến luyến của đứa trẻ đối với mẹ thuần tuý bởi những nhu cầu của nó và khả năng đáp ứng của người mẹ. Tuỳ theo mức độ trưởng thành của đứa trẻ, ở nó sẽ xuất hiện những nhu cầu tính dục, được đặt vào những nhu cầu chủ đạo về thức ăn trước kia. Jung đã đưa ra giả định rằng, năng lượng Libido có những hình thức tính dục khác giới chỉ trong thời kì dậy thì. Ông không phủ nhận hoàn toàn sự hiện hữu của các động lực tính dục ở lứa tuổi trẻ em, tuy nhiên đó chỉ là một trong nhiều ham muốn tâm lí.

– Kinh nghiệm sống của K. Jung đã để lại dấu ấn quan trọng trong quan điểm của ông. Jung đã không sử dụng khái niệm mặc cảm Oedipus, bởi vì kinh nghiệm đó không có trong những trải nghiệm thơ ấu của chính ông. Ông có nhận xét không tốt về mẹ mình, một người đàn bà quá béo và không hấp dẫn. Vì thế, ông không thể hiểu, trên cơ sở nào mà Freud đã khẳng định dường như mỗi đứa bé trai lúc nhỏ đều có trải nghiệm ham muốn tình dục với mẹ mình.

Khác với Freud, cuộc sống cá nhân của K. Jung không có bất kì vấn đề lớn liên quan tới lĩnh vực tình dục. Đối với K. Jung, tình dục nói chung có vai trò không đáng kể trong việc tìm hiểu động cơ của con người.

– Còn một khác biệt cơ bản nữa giữa Jung và Freud liên quan đến quan niệm về khuynh hướng của các lực lượng quy định nhân cách con người. Theo Freud, con người là sản phẩm của các trải nghiệm thơ ấu của mình. Còn đối với Jung, con người được quy định không chỉ bởi quá khứ, mà còn bởi cả những mục đích, những mong đợi và hi vọng vào tương lai của mình. Theo ông, sự hình thành nhân cách hoàn toàn chưa được hoàn tất vào lúc 5 tuổi. Con người có thể thay đổi trong suốt cả cuộc đời mình.

– Khác biệt thứ ba là, K. Jung đã cố gắng thâm nhập vào thế giới vô thức sâu hơn so với Freud. Ông đã bổ sung thêm một chiều đo nữa trong việc tìm hiểu vô thức: *kinh nghiệm bẩm sinh của loài người* như của một chủng loại được họ thừa hưởng từ những tổ tiên động vật của mình, từ đó ông đi đến khái niệm *vô thức tập thể.*

3.6.3.2. Vô thức tập thể

– *Vô thức cá nhân* – là lĩnh vực vô thức, chứa đựng các cấu trúc mà trước kia đã ở cấp độ ý thức, nhưng sau đó bị lãng quên hay bị chèn ép.

– *Vô thức tập thể* – là cấp độ sâu hơn của hành động tâm lí, chứa đựng kinh nghiệm bẩm sinh của các thế hệ trước, cũng như của những tổ tiên động vật.

K. Jung phân biệt hai cấp độ của vô thức. Trực tiếp dưới cấp độ ý thức là *vô thức cá nhân*, tạo nên từ tất cả những hồi ức, các xung năng và những dục vọng, những kinh nghiệm cá nhân khác bị chèn ép hay bị lãng quên. Cấp độ đó của vô thức không sâu lắm và những sự kiện trong đó có thể dễ dàng được tái hiện trong ý thức.

Nội dung của vô thức cá nhân được tạo thành các nhóm theo các tổ hợp mang tính chủ đề nhất định: xúc cảm, hồi ức, dục vọng và những cái tương tự như vậy. Các tổ hợp đó biểu hiện trong ý thức dưới dạng các ý tưởng chủ đạo nhất định – những ý tưởng sức mạnh hay ý tưởng tự ti và những ý tưởng này ảnh hưởng lên

hành vi. Tổ hợp biểu hiện tương tự như một nhân cách nhỏ bên trong nhân cách con người như một thể thống nhất.

Bên dưới tầng vô thức cá nhân có cấp độ sâu hơn – *vô thức tập thể* mà cá nhân không thể biết được và chứa đựng trong đó kinh nghiệm được tích luỹ từ các thế hệ trước, bao hàm cả của các tổ tiên động vật. Vô thức tập thể chứa đựng kinh nghiệm xúc cảm tổng quát và tạo ra cơ sở nhân cách con người. Điều quan trọng cần lưu ý rằng, kinh nghiệm nằm trong vô thức tập thể là cái vô thức thực sự. Chúng ta không thể nhận thức được nó bằng cách hồi tưởng, như là điều có thể làm được với nội dung của vô thức cá nhân.

3.6.3.3. Các hình thái tiền sử (arkhetip)

Những xu hướng bẩm sinh bên trong vô thức tập thể được gọi là những hình thái tiền sử, là những yếu tố quy định bên trong của đời sống tâm lí con người. Chúng hướng những hành động của con người theo một hướng nhất định, có cái gì đó giống với cách mà trong những tình huống tương tự những tổ tiên động vật của chúng ta đã làm. Những arkhetip biểu hiện trong ý thức dưới dạng các cảm xúc và một số hiện tượng tâm lí khác. Chúng thường liên quan đến những thời khắc cực kì quan trọng của kinh nghiệm sống, như sự sinh và tử, những giai đoạn chủ yếu của cuộc đời (tuổi thơ, tuổi trẻ), cũng như với phản ứng đối với mọi nguy hiểm đe doạ tính mạng.

Bốn hình thái tiền sử như vậy hay gặp hơn cả – đó là *người (person), vật* và *vật linh, cái bóng* và *cái tôi.*

– *Person* – đó chính là cái mặt nạ mỗi chúng ta đều đeo khi giao tiếp với người khác. Nó biến chúng ta thành những người như chúng ta muốn để cộng đồng chấp nhận. Person có thể không trùng hợp với nhân cách thực sự của cá nhân. Khái niệm "person" của Jung tương tự như khái niệm hành vi theo vai trong xã hội học, khi chúng ta hành động đúng như ta giả định, những người khác mong đợi để chúng ta hành động trong tình huống thế này hay thế khác.

– *Con vật và vật linh* (Animal và Animus) phản ánh giả định của Jung rằng, mỗi người mang trong mình những đặc điểm tâm lí nhất định của giới đối lập.

Animal phản ánh những nét nữ tính trong tính cách đàn ông, còn Animus phản ánh những nét nam tính trong tính cách phụ nữ. Cũng như phần lớn các arkhetip khác, cặp này lấy sự khởi đầu trong các lớp sâu hơn, sơ khai hơn cả của kinh nghiệm của các tổ tiên của con người, khi đàn ông và đàn bà đã học được những khuynh hướng hành vi và xúc cảm nhất định của giới đối lập.

– *Cái bóng* là mặt trái tối tăm của *cái tôi*. Nó ăn sâu hơn cả vào quá khứ động vật của con người. Jung đã coi nó là di sản đặc thù của những hình thức thấp nhất của cuộc sống. Cái bóng là tập hợp tất cả những dục vọng và những hành vi bất thường, điên rồ, mê muội và hoàn toàn không thể chấp nhận được của chúng ta. Jung đã viết rằng, *cái bóng* xô đẩy chúng ta thực hiện những việc gì đó, mà trong trạng thái bình thường chúng ta không bao giờ cho phép mình làm. Tuy nhiên, *cái bóng* cũng có mặt tích cực của mình. *Cái bóng* – nguồn gốc của tính tự phát, cảm hứng sáng tạo, những linh cảm bất ngờ và những xúc cảm sâu sắc, thiếu nó thì không thể có một cuộc sống con người bình thường với đầy đủ giá trị.

Theo Jung *cái tôi* là arkhetip quan trọng hơn cả. Khi kết hợp và thích ứng tất cả các khía cạnh của vô thức, cái tôi tạo ra sự thống nhất và ổn định của nhân cách. Như vậy, nhiệm vụ của *cái tôi* – liên kết những tiểu cấu trúc khác nhau của nhân cách. Jung đã so sánh *cái tôi* với khí thế hay khát vọng hướng tới sự tự thể hiện, một điều quy định tính hài hoà và tính chỉnh thể, sự bộc lộ đầy đủ nhất những khả năng của nhân cách.

Theo quan điểm của ông, sự tự thể hiện chỉ có thể đạt được ở lứa tuổi trung niên, vì thế lứa tuổi này (từ 35 – 40 tuổi) được Jung xem như một thời kì khủng hoảng đối với sự phát triển nhân cách – là giới hạn, ở đó nhân cách chịu những sự cải tổ bổ ích và sâu sắc. Đối với Jung, giai đoạn quan trọng nhất của sự phát triển nhân cách tuyệt đối không phải là lứa tuổi trẻ em như Freud khẳng định, mà ngược lại, là những năm tháng trưởng thành, khi chính con người vượt qua sự khủng hoảng tinh thần và đã có thể khắc phục được nó.

3.6.3.4. Người hướng nội và hướng ngoại

Những khái niệm của Jung về hướng nội và hướng ngoại ngày nay đã rất phổ biến. Người hướng ngoại – đó là những người hướng Libido (năng lượng sống) nói chung vào những sự kiện bên ngoài và những người khác. Những người kiểu đó thường dễ bị tác động của ngoại cảnh, dễ dàng thích ứng với cộng đồng, trong đó họ sinh sống và tự tin trong nhiều tình huống khác nhau. Ở những người hướng nội, Libido được hướng vào thế giới bên trong. Họ có khuynh hướng suy tưởng, nội quan, ít bị ảnh hưởng bên ngoài, kém tự tin hơn trong các mối quan hệ qua lại với những người khác và thế giới bên ngoài, so với những người hướng ngoại. Thông thường trong mỗi con người, những dạng đối cực như vậy tồn tại cùng nhau, trong trường hợp điển hình, một trong hai cực sẽ chiếm ưu thế, tạo ra kiểu người hướng nội hay hướng ngoại. Tuy vậy, ở mức độ nhất định, kiểu phản ứng chiếm ưu thế phụ thuộc vào tình huống. Ví dụ: Một người hướng nội có thể trở nên tương đối linh hoạt về mặt xã hội trong tình huống động chạm đến những quyền lợi của anh ta.

Mặc dù có những đóng góp to lớn, nhưng đại bộ phận các tác phẩm của Jung không được sự thừa nhận rộng rãi trong tâm lí học. Tiếng tăm đáng kể của những tư tưởng của ông chỉ nhận được vào những những năm 70 – 80 của thế kỉ XX, chủ yếu nhờ vào sắc thái huyền bí của những tác phẩm đó.

3.6.4. Các học thuyết phân tích tâm lí – xã hội của Alfred Adler và Karen Horney

3.6.4.1. Học thuyết của Alfred Adler

Theo quan niệm của Adler, hành vi của con người được xác định trước hết không phải bởi các yếu tố sinh học, mà bởi các yếu tố xã hội. Ông đã đưa ra khái niệm *quan tâm mang tính chất xã hội,* khi xác định nó như một tiềm năng bẩm sinh, hướng vào hợp tác với những người khác và vào việc đạt được những mục tiêu cá nhân và các mục tiêu xã hội. Sự quan tâm đó được phát triển từ khi còn bé, tuỳ theo mức độ tích luỹ kinh nghiệm. Adler tối thiểu hoá vai trò của các động lực tính dục trong việc hình thành nhân cách và tập trung phần lớn không phải vào vô thức, mà vào những yếu tố nhận thức của hành vi. *Nếu Freud cho rằng, hành vi*

được xác định chủ yếu bằng quá khứ, thì Adler lại nhấn mạnh ý nghĩa của các mục đích của chúng ta trong tương lai. Khi đấu tranh đạt tới các mục đích hay khi mong đợi một số sự kiện sẽ đến trong tương lai, chúng ta gây ảnh hưởng lên hành vi hiện thời của mình.

Sự quan tâm mang tính xã hội – là tiềm năng bẩm sinh, hướng vào tương tác với những người khác và đạt tới các mục tiêu cá nhân hay các mục tiêu xã hội.

Nếu Freud phân chia nhân cách ra thành một số bộ phận (cái ấy, cái tôi và cái siêu tôi), thì ngược lại, Adler bằng mọi cách đã nhấn mạnh sự thống nhất và toàn vẹn của nhân cách. Trong nền tảng lí thuyết của ông – quan niệm về động lực thống nhất, nằm trong nền tảng cấu trúc nhân cách và hướng tất cả nguồn lực của nó vào việc đạt được những mục đích chủ yếu nhất, làm cho cho toàn bộ sự tồn tại của nhân cách có ý nghĩa. Theo ông, mục đích đó là khát vọng chiếm ưu thế hay tự khẳng định. Chính mục đích này đã chi phối mọi vận động tiến tới sự phát triển và thực hiện đầy đủ hơn, tới hiện thực hoá "cái tôi". Adler rất tin tưởng rằng, kì vọng chiếm ưu thế đó là yếu tố bẩm sinh, những dấu ấn của nó có thể dễ dàng tìm thấy trong tất cả các khía cạnh biểu hiện của nhân cách.

a) Mặc cảm tự ti

Mặc cảm tự ti (mặc cảm kém giá trị) – là tình huống xuất hiện khi mà con người vì những nguyên nhân này hay nguyên nhân khác lâm vào tình thế không có khả năng bù lại cảm giác tự ti của chính mình.

Adler không chấp nhận khẳng định của Freud cho rằng, chỉ có tính dục mới tạo nên cấp độ cơ sở, đầu tiên của động cơ. Thay vào đó, ông đã đưa ra giả thiết cho rằng *động lực thực sự của nhân cách là cảm giác tự ti được lan toả* (như điều đã xảy ra trong chính cuộc đời ông). Đầu tiên Adler gắn cảm giác tự ti này với những khiếm khuyết về cơ thể. Đứa trẻ với những khiếm khuyết về cơ thể do di truyền, cố gắng bù trừ chúng nhờ sự phát triển mạnh mẽ hơn chức năng bị khiếm khuyết. Trẻ nói lắp nhờ trợ giúp của trị liệu ngôn ngữ, có thể trở thành nhà hùng biện vĩ đại. Trẻ với những chân tay yếu đuối, sau những bài tập thể lực căng thẳng sẽ trở thành vũ sư hay nhà điền kinh tốt.

Sau này Adler đã mở rộng khái niệm tự ti, đưa vào đó tất cả những dạng khiếm khuyết thể chất, tâm lí hay xã hội – dù là thực sự hay giả tưởng. Ông cũng giả định rằng, sự yếu đuối và bất lực của đứa trẻ, sự phụ thuộc quá mức của nó vào hoàn cảnh xung quanh sẽ dẫn đến việc xuất hiện cảm giác tự ti, vốn quá quen thuộc với mỗi người. Đứa trẻ nhận thức được sự yếu kém của mình và sự cần thiết phải khắc phục những khiếm khuyết, nhưng ở đây khát vọng bẩm sinh cũng thúc đẩy trẻ hướng tới ưu thế. Kết quả là, muốn hay không muốn, quá trình này sẽ đẩy cá nhân theo hướng ngày càng hoàn thiện và thể hiện.

Cảm giác tự ti cũng có thể tác động tích cực, cả ở cấp độ cá nhân và cả ở cấp độ tư tưởng xã hội, bởi vì chính nó gắn liền với khát vọng thường xuyên hướng tới ưu thế. Tuy nhiên, nếu trong những năm tháng tuổi thơ, đáp lại cảm giác tự ti, đứa trẻ gặp phải thái độ quá mềm mỏng hay ngược lại, quá cứng rắn, hậu quả là ở nó có thể xuất hiện hành vi bù trừ bất thường nào đó. Ở mức độ cần thiết, sự không có khả năng bù trừ cảm giác tự ti có thể dẫn tới sự phát triển mặc cảm tự ti, điều đó đưa con người đến với những vấn đề nghiêm trọng trong cuộc sống.

b) Phong cách sống

Theo Adler, cuộc đấu tranh của con người vì ưu thế mang tính chất phổ thông, nhưng mặc dù vậy vẫn có thể có những phương thức khác nhau đạt tới mục đích đã đặt ra. Chúng ta tiến hành cuộc đấu tranh này theo những cách khác nhau, kết quả dẫn tới sự xuất hiện những phương pháp hay những hình thức đặc trưng, độc đáo đối với người đó, Adler gọi chúng là phong cách sống. Phong cách sống bao hàm trong đó những kiểu hay những phương thức hành vi đặc trưng, nhờ đó chúng ta bù lại sự yếu kém thực sự hay giả tạo của mình. Trong ví dụ của chúng ta với đứa trẻ, mà ở nó có những khiếm khuyết về cơ thể, nếu phong cách sống của đứa trẻ đó bao hàm những giờ tập thể thao, thì kết quả chắc sẽ phải dẫn tới sự phát triển sức mạnh thể chất và sự dẻo dai.

Phong cách sống thường được hình thành từ lúc 4 – 5 tuổi và về sau sẽ rất khó bị thay đổi. Như đặt ra khuôn khổ để tiếp nhận và chỉnh đốn lại tất cả kinh nghiệm sống đã thu nhận được. Cũng như Freud, Adler nhấn mạnh tầm quan trọng của thời kì ấu thơ trong cuộc đời. Nhưng, khác với Freud, ông kiên định

lập trường cho rằng, chúng ta có khả năng tạo lập một cách có ý thức, phong cách sống của mình – tạo ra *cái tôi* của chính chúng ta.

c) Sức mạnh sáng tạo của cái tôi

Hiển nhiên là khái niệm sức mạnh sáng tạo của cái tôi tạo nên đỉnh cao và cực điểm của toàn bộ học thuyết của ông. Adler đã đưa ra giả thuyết rằng, chúng ta có thể tự tạo lập nhân cách tương ứng với phong cách sống riêng của mình. Sức mạnh sáng tạo này tạo ra nguyên tắc tích cực của sự tồn tại con người. Có thể so sánh nó với khái niệm truyền thống về tâm hồn. Chúng ta xây dựng hành vi của mình trên cơ sở những năng lực nhất định và của kinh nghiệm sống, mà chúng ta đã lĩnh hội được nhờ di truyền và nhờ sự ảnh hưởng của môi trường xung quanh. Nhưng tiếp nhận và giải thích kinh nghiệm đó như thế nào lại phụ thuộc vào chính chúng ta, điều này cũng tạo nền tảng cho phong cách sống. Và điều này có nghĩa là, chúng ta có khả năng tác động một cách có ý thức vào sự hình thành nhân cách và số phận của chính mình. Có lẽ Adler cho rằng, chúng ta tự quyết định vận mệnh của mình, hơn là đối tượng bị kinh nghiệm quá khứ tác động.

3.6.4.2. Học thuyết của Karen Horney

a) Những bất đồng với S. Freud

Những bất đồng liên quan trước hết đến các quan niệm của Freud về sự phụ thuộc của nhân cách con người vào những yếu tố sinh học bất di bất dịch. Horney không chấp nhận luận điểm về vai trò tuyệt đối của các yếu tố tính dục, hoài nghi về những mặc cảm Oedipus, phê phán khái niệm Libido, cũng như các khái niệm của Freud về cấu trúc nhân cách. Đáp lại luận điểm của Freud cho rằng động cơ chủ đạo của hoạt động của người phụ nữ là sự đố kị với đàn ông, vì ở người đàn ông có dương vật, Horney đã đưa ra khẳng định đối lập: đàn ông ghen tị với phụ nữ vì ở họ có tử cung và họ có thể sinh đẻ. Horney đã tin tưởng rằng, chính sự ghen tị đó là nền tảng của kì vọng vô thức của đàn ông hạ nhục người phụ nữ, Khơi gợi ở họ cảm giác tự ti. Sự thiếu quyền bình đẳng, những khả năng và triển vọng ở người phụ nữ là bằng chứng của những cố gắng của phái nam biện bạch và củng cố địa vị thống trị của mình. Theo Horney, trong nền tảng của tất cả những cái đó, trên thực tế cảm giác tự ti là của chính những người đàn ông.

Horney có rất nhiều bất đồng với Freud cả trong việc hiểu bản chất con người. Bà đã viết: "Chủ nghĩa bi quan của Freud trong việc đánh giá các rối nhiễu tâm lí và điều trị chúng gây ra, bởi vì trong sâu thẳm tâm hồn, ông không tin vào điều thiện và vào năng lực của con người tiến tới sự hoàn thiện. Theo ý kiến của ông, con người không tránh khỏi sự tổn thương và sự huỷ diệt. Tôi thì lại tin rằng, con người có trong mình đủ sức mạnh cần thiết và khát vọng để hiện thực hoá tiềm năng của mình và trở thành một cơ thể hoàn toàn bình thường. Tôi tin rằng, con người có thể thay đổi và thay đổi trong suốt cả cuộc đời của mình" (Horney, 1945, tr.19).

Mặc dù Horney cũng phê phán nhiều điểm trong hệ thống lí luận của Freud, song bà cũng đã chấp nhận tư tưởng chủ đạo về vô thức, cũng như khái niệm về động cơ phi lí mang tính xúc cảm của hành vi.

b) Lo âu nền tảng

Chiếm vị trí trung tâm trong học thuyết của Horney là khái niệm về sự *lo âu nền tảng*, được hiểu như "những cảm giác của đứa trẻ, cô đơn và không được bảo vệ trong thế giới có tiềm tàng sự thù địch đối với nó" (Horney, 1945, tr.41). Định nghĩa này, ở mức độ đáng kể, đặc trưng cho những trải nghiệm tuổi thơ của bà. Sự lo lắng cơ bản là kết quả của các hình thức khác nhau do hành vi của các bậc phụ huynh gây ra: sự trấn áp, thiếu quan tâm và tình yêu, hành vi không ổn định. Tất cả những gì có thể phá hoại các mối tương quan của trẻ và phụ huynh cũng có khả năng gây ra lo âu cơ bản. Như vậy, trạng thái này có nguồn gốc không phải là mang tính chất sinh học mà là mang tính chất xã hội.

Thay vào vị trí của những bản năng, theo quan niệm Freud với tư cách là các yếu tố động cơ, ở Horney là khát vọng của đứa trẻ tìm được sự an toàn trong thế giới đầy đe doạ đối với nó. Theo bà, động cơ nền tảng của con người được xây dựng trên cơ sở nhu cầu về sự an toàn và tránh sợ hãi.

Cũng như Freud, Horney cho rằng, nhân cách con người được xác định ở lứa tuổi trẻ nhỏ, nhưng bà cũng cho rằng con người duy trì khả năng thay đổi trong suốt cuộc đời. Nếu Freud nói về những giai đoạn phát triển tâm – tính dục, thì Horney lại tập trung chú ý đến việc các bậc cha mẹ và người bảo mẫu giao tiếp với

trẻ như thế nào. Bà không thừa nhận tính chất phổ quát của những giai đoạn phát triển theo cách chia của S. Freud, nhưng cho rằng, nếu không có gì tương tự xuất hiện, thì mọi việc là ở các bậc cha mẹ, ở trẻ không có gì gọi là phổ biến, tất cả đều là kết quả của những yếu tố văn hoá và xã hội hoặc là kết quả của những tác động của môi trường xung quanh.

c) Những nhu cầu mang tính nhiễu tâm

Lo âu, cơ bản bắt nguồn từ quan hệ qua lại của trẻ và cha mẹ. Do tác động của những nguyên nhân xã hội hay tâm lí, ở trẻ xuất hiện lo âu cơ sở, để đáp lại, nó tạo ra những chiến lược hành vi nào đó, cho phép nó chiến thắng cảm giác bất lực và không được che chở đang lớn dần. Nếu một phần nào đó của những chiến lược hành vi như vậy trở thành phần được cố định trong nhân cách của trẻ, thì chúng ta đang đối mặt với những nhu cầu mang tính nhiễu tâm (neurotic needs) – một phần đó là cơ chế phòng vệ chống lại lo âu. Horney đã liệt kê được 10 nhu cầu nhiễu tâm như vậy, trong đó có nhu cầu được yêu thương và gắn bó, khát vọng thành công và độc lập.

Trong các công trình muộn hơn, bà đã thống nhất những nhu cầu nhiễu tâm vào ba nhóm lớn:

1) Nhân cách sẵn lòng giúp đỡ người khác – đó là người cảm nhận nhu cầu được ở bên cạnh những người khác, thích gần gũi mọi người, ở họ có nhu cầu mạnh mẽ về sự tán dương và tình yêu từ phía người bạn chơi quan trọng.

2) Nhân cách lạnh nhạt – là người cảm thấy có nhu cầu ở một mình, chạy trốn mọi người, ở họ có nhu cầu mạnh mẽ về sự tự do và sự hoàn mĩ, họ có phong cách sống kín đáo.

3) Nhân cách xâm kích – là người cần sự phản kháng của mọi người, thích quyền lực, uy tín (thể diện), người có nhu cầu về sự khâm phục, thành tích và sự phục tùng của những người khác.

Lòng yêu mến người khác có tiền đề là sự thú nhận sự bất lực của bản thân và là mưu toan dành lấy sự tán dương từ phía những người xung quanh. Đó là phương thức duy nhất, để kiểu người đó có thể cảm thấy được an toàn. Sự chạy trốn khỏi

mọi người có tiền đề là tính không cởi mở, thích sự tự do và độc lập. Nhu cầu trải nghiệm sự phản đối từ phía những người khác có tiền đề là sự thù hận, tính tình ngang ngạnh và sự xâm kích.

Tất cả những chiến lược đó, ở mức độ nhất định, đều là phương thức khắc phục sự lo lắng. Hơn nữa, những nhu cầu khác nhau thường không tương hợp với nhau, điều đó dẫn tới sự xung đột bên trong nhân cách. Khi chúng ta lần đầu tiên lựa chọn cho mình chiến lược hành vi này hay hành vi khác, nó còn tương đối linh hoạt và năng động, để có thể tạo cơ hội cho những chiến lược phải lựa chọn khác. Nhưng khi nó trở thành một phần được cố định của nhân cách, mà chúng ta phải đối mặt với tình huống, trong đó chiến lược trước đây không có hiệu quả thì làm thay đổi hành vi tương ứng với những tình thế mới thường sẽ rất khó khăn. Những chiến lược đã được cố định kiểu đó, chỉ làm tăng thêm các vấn đề của cá nhân, bởi vì chúng đã bao trùm toàn bộ nhân cách: những mối tương quan với những người khác, sự tự đánh giá và thái độ đối với cuộc sống nói chung (Horney, 1945).

d) Sự tự đánh giá được lí tưởng hoá

Sự tự đánh giá được lí tưởng hoá mang lại hình tượng *cái tôi* bị xuyên tạc. Điều này phần nào là mặt nạ giả tạo, nó không mang lại cho người bị nhiễu tâm khả năng hiểu và chấp nhận bản thân thực tế chính mình. Khi đeo tấm mặt nạ đó, người bị nhiễu tâm phủ nhận sự hiện hữu của những xung đột nào đó bên trong. Họ chỉ thấy phía trước hình tượng lí tưởng *cái tôi* của mình, xem mình như thiên thần hay như một ai đó kiểu như vậy, điều này cho phép họ đối xử với những người xung quanh như những kẻ bề dưới.

Tuy nhiên, Horney không cho rằng, những xung đột mang tính nhiễu tâm kiểu đó có nền tảng bẩm sinh và hơn nữa không thể tránh khỏi. Theo ý kiến của bà, những nguyên nhân của các rối nhiễu tâm lí, cần được tìm kiếm trong sự phát triển không thuận lợi của các mối tương quan ở lứa tuổi trẻ em. Chứng rối nhiễu tâm lí có thể phòng ngừa được, nếu ở lứa tuổi thơ ấu, đứa trẻ ở trong một gia đình có đủ tình yêu thương, ấm áp và thông cảm, nó cảm thấy được an toàn.

3.6.5. Lí thuyết Phát triển tâm lí – xã hội của Erik. Erikson

Khi những tư tưởng của S. Freud trở nên phổ biến rộng rãi, nó đã thu hút nhiều người đi theo ông. Tuy nhiên không phải tất cả học trò luôn đồng tình với thầy của mình. Họ đã bắt đầu thay đổi các ý tưởng của Freud, và trở thành những nhà lí luận quan trọng theo lẽ phải của họ. Một trong những môn đệ nổi tiếng nhất của chủ nghĩa Freud mới là Erik. Erikson.

Ông đã được đào tạo về Phân tâm chính thống do S. Freud lãnh đạo. Cách tiếp cận nghiên cứu vấn đề nhân cách của ông rất nổi tiếng, mà sau này nhiều nhà phân tâm học đồng tình (mặc dù họ bất đồng về nhiều vấn đề). Ông có quan điểm riêng về các giai đoạn phát triển nhân cách, cho rằng nhân cách con người thay đổi trong cả cuộc đời. Ông cũng thừa nhận ảnh hưởng của các nhân tố văn hoá – lịch sử – xã hội đến sự phát triển nhân cách.

Erikson thừa nhận nhiều tư tưởng của Freud, ông nhất trí rằng, mọi người sinh ra đã có một số lượng nhất định những xung năng cơ bản và nhân cách bao gồm ba thành phần: *cái ấy, cái tôi* và *cái siêu tôi.* Ông cũng khẳng định rằng, sự phát triển diễn ra theo các giai đoạn và trẻ phải giải quyết thành công một số *khủng hoảng* trong sự xung đột ở từng giai đoạn, nhằm chuẩn bị giải quyết những khủng hoảng cơ bản, nảy sinh sau này trong cuộc sống.

Tuy nhiên, lí thuyết của ông khác với lí thuyết của Freud ở một số khía cạnh quan trọng. Erikson nhấn mạnh rằng, trẻ em là những *người thám hiểm* chủ động, dễ thích ứng, chúng luôn tìm cách kiểm soát môi trường của mình, thay vì là những thực thể thụ động, chịu sự "đúc nặn" của cha mẹ. Ông còn được gán cho một cái tên là "nhà tâm lí học cái tôi", bởi vì ông tin tưởng rằng, cá nhân trước tiên phải hiểu được thực tại xã hội (một chức năng của cái tôi) để có thể thích ứng một cách tốt và thể hiện được một kiểu phát triển cá nhân bình thường. Đây là sự khác biệt cơ bản giữa E. Erikson với S. Freud. Không giống với Freud – một người luôn cảm thấy những khía cạnh đáng quan tâm nhất của hành vi được nảy sinh từ mâu thuẫn giữa cái ấy với cái siêu tôi – Erikson cho rằng, về cơ bản, con người là thực thể có lí trí; những suy nghĩ, cảm nhận và hành động của con người được kiểm soát chặt chẽ bởi cái tôi.

Rõ ràng, những suy nghĩ của Erikson được đúc kết từ những kinh nghiệm thú vị của riêng ông. Ông sinh ra ở Đan Mạch, lớn lên ở Đức và dành phần lớn tuổi thanh niên của mình phiêu bạt khắp châu Âu. Sau khi được đào tạo chuyên môn, Erikson di cư sang Mĩ. Ở đó, ông nghiên cứu về các sinh viên cao đẳng, những nạn nhân của các cuộc chiến đẳng đẵng trong suốt đại chiến Thế giới thứ 2, quyền công dân của người lao động ở Nam Mĩ và Ấn – Mĩ. Với những hiểu biết rộng rãi về văn hoá như vậy, chẳng có gì đáng ngạc nhiên khi Erikson nhấn mạnh khía cạnh văn hoá và xã hội của sự phát triển trong lí thuyết của ông.

Tóm lại, Erikson tin tưởng rằng, chúng ta là những sản phẩm của xã hội trên một quy mô rộng, chứ không phải là những sản phẩm của bản năng tính dục. Vì lí do này, hướng tiếp cận của ông được gọi là lí thuyết về sự phát triển tâm lí xã hội.

a) Tám khủng hoảng cuộc sống

E. Erikson cho rằng, mọi người đều phải đối mặt với tối thiểu tám cuộc khủng hoảng, hay xung đột trong suốt cuộc đời mình. Mỗi khủng hoảng đều chủ yếu mang tính xã hội về tính chất và có mối liên quan thực tiễn với tương lai. Bảng dưới đây sẽ so sánh các giai đoạn phát triển tâm lí tính dục của Freud với các giai đoạn phát triển tâm lí xã hội của Erikson. Lưu ý rằng, các giai đoạn phát triển theo Erikson không dừng lại ở tuổi thanh niên hay đầu tuổi trưởng thành. Erikson cho rằng, những vấn đề của thanh niên và của người mới trưởng thành rất khác so với những vấn đề mà các bậc cha mẹ – người đang nuôi con, hoặc những người già – người đang phải vật lộn với những ám ảnh của việc nghỉ hưu, của cảm giác vô dụng và cái chết – phải đối mặt. Hầu hết các nhà phát triển học đương thời đều tán thành quan niệm này.

Sự phân tích giai đoạn phát triển tâm lí xã hội đầu tiên (tin tưởng hay hoài nghi) sẽ giúp làm rõ suy nghĩ của Erikson. Hãy nhớ rằng, Freud nhấn mạnh những hành động môi miệng của trẻ sơ sinh trong suốt một năm đầu đời và ông cho rằng, một người mẹ có kinh nghiệm nuôi dạy sẽ có những ảnh hưởng lâu dài đối với sự phát triển nhân cách của con mình. Erikson đồng ý với quan niệm này, nhưng ông khẳng định thêm, những gì quan trọng nhất đối với sự phát triển

sau này của đứa trẻ không chỉ đơn thuần là kinh nghiệm nuôi dạy của người chăm sóc, mà hơn thế nữa nó còn là toàn bộ sự đáp ứng của người đó với đứa trẻ và những nhu cầu của nó. Để hình thành ý thức cơ bản về niềm tin, trẻ sơ sinh phải có được hi vọng được người chăm sóc đầu tiên cho ăn, xoa dịu những bứt rứt, khó chịu đến với trẻ khi trẻ vẫy đạp ra hiệu, cười và thể hiện tình cảm ấm áp đối với trẻ. Nếu những người thân thường tỏ ra thờ ơ, lạnh nhạt hoặc không đáp ứng lại trẻ một cách nhiệt tình, thì đứa trẻ sẽ học được một bài học hết sức giản đơn là, những người khác không đáng tin tưởng.

Erikson cho rằng, giải quyết thành công mỗi sự khủng hoảng trong cuộc sống sẽ chuẩn bị cho con người giải quyết những xung đột tiếp theo trong cuộc đời. Trái lại, những cá nhân thất bại trong giải quyết một hay một vài khủng hoảng cuộc sống, thì gần như chắc chắn sẽ gặp phải vấn đề trong tương lai. Ví dụ: một đứa trẻ học được sự hoài nghi đối với những người khác khi còn ấu thơ, có thể sẽ cảm thấy rất khó khăn để tin tưởng vào những người bạn trong cuộc sống sau này. Một thanh niên thất bại trong việc thiết lập một cá tính của riêng mình, có thể sẽ không sẵn lòng đem ý thức non yếu về bản thân để chia sẻ với người vợ hoặc người chồng của mình trong tương lai. Những khủng hoảng sau sẽ trở thành những rào cản khó vượt đối với những cá nhân sớm vấp phải.

Erikson cũng cho rằng, trong tất cả các giai đoạn phát triển vẫn duy trì được khả năng kiểm soát và chỉnh sửa một cách có ý thức, điều này mâu thuẫn trực tiếp với quan điểm của S. Freud về vai trò quyết định của thời kì ấu thơ đến sự phát triển nhân cách. Ông thừa nhận ấn tượng thời thơ ấu có thể cực kì quan trọng, thậm chí có vai trò quyết định trong điều kiện nhất định. Nhưng trong các giai đoạn sau, con người có khả năng khắc phục hay chỉnh sửa hậu quả tiêu cực của các xung đột thời ấu thơ, trong cuộc sống cá nhân. Thường xuyên có những khả năng đạt được mục đích chung của nhân cách, đó là xác định sự đồng nhất tích cực của cái tôi. Erikson quan niệm con người là một thực thể có lí trí, có khả năng thích ứng và luôn cố gắng đến hơi thở cuối cùng để ứng phó thành công với môi trường xã hội của mình.

Bảng 3.1: Tóm tắt các giai đoạn phát triển tâm lí – xã hội theo Erikson

Độ tuổi xấp xỉ	Các giai đoạn phát triển, hay những khủng hoảng tâm lí – xã hội theo Erikson	Quan điểm của Erikson về những sự kiện có ý nghĩa và những ảnh hưởng xã hội	Những giai đoạn tương ứng theo Freud
0 – 1 tuổi	Tin tưởng hoặc nghi ngờ	Trẻ sơ sinh phải học cách tin tưởng vào người khác để thoả mãn những nhu cầu cơ bản của mình. Nếu những người chăm sóc hắt hủi hoặc bất nhất trong việc chăm sóc, trẻ có thể xem thế giới như một nơi nguy hiểm, đầy dẫy những người không đáng tin cậy. Người mẹ, hoặc người chăm sóc đầu tiên là tác nhân xã hội mấu chốt.	Môi miệng
1 – 3 tuổi	Tự lập hoặc xấu hổ và nghi ngờ bản thân	Trẻ phải học cách "tự lập" – Tự ăn, tự mặc và tự đi vệ sinh... Việc trẻ không đạt được sự tự lập này có thể sẽ khiến trẻ hoài nghi về khả năng của bản thân và cảm thấy xấu hổ. Cha mẹ là tác nhân xã hội mấu chốt.	Hậu môn
3 – 6 tuổi	Tự khởi xướng hoặc mặc cảm thiếu khả năng	Trẻ cố gắng đóng vai người lớn và cố gắng đảm nhận những trách nhiệm vượt quá khả năng của mình. Đôi khi trẻ đảm nhận cả những trách nhiệm và công việc mâu thuẫn với những mục đích và công việc của cha mẹ hoặc những người khác trong gia đình. Những mâu thuẫn này có thể khiến trẻ	Dương vật

Độ tuổi xấp xỉ	Các giai đoạn phát triển, hay những khủng hoảng tâm lí – xã hội theo Erikson	Quan điểm của Erikson về những sự kiện có ý nghĩa và những ảnh hưởng xã hội	Những giai đoạn tương ứng theo Freud
		cảm thấy có lỗi. Để giải quyết thành công khủng hoảng này, đòi hỏi phải có một sự cân bằng: Trẻ phải chủ động được bản thân mình và phải biết bằng cách nào để không xâm phạm đến quyền và những đặc lợi hoặc những mục đích của người khác. Gia đình là tác nhân xã hội then chốt.	
6 – 12 tuổi	Tài năng hoặc thiếu tự tin, cảm giác thất bại	Trẻ phải làm chủ được những kĩ năng lí luận và xã hội quan trọng. Đây là thời kì đứa trẻ hay so sánh mình với bạn bè cùng tuổi. Nếu thực sự chăm chỉ, đứa trẻ sẽ có được những kĩ năng xã hội và lí luận để có thể cảm thấy tự tin vào bản thân. Nếu không đạt được những thứ này sẽ khiến đứa trẻ cảm thấy mình thấp kém. Tác nhân xã hội có ý nghĩa là giáo viên và bạn cùng tuổi.	Âm ỉ
12 – 20 tuổi	Khẳng định chính mình hoặc mơ hồ về vai trò của mình,	Đây là "ngã tư đường" giữa trẻ con và người lớn. Thanh niên luôn vật lộn với câu hỏi "Ta là ai?". Thanh niên phải thiết lập được những đặc tính xã hội và nghề nghiệp cơ bản của mình; hoặc là	Đầu sinh dục (Thanh niên)

Độ tuổi xấp xỉ	Các giai đoạn phát triển, hay những khủng hoảng tâm lí – xã hội theo Erikson	Quan điểm của Erikson về những sự kiện có ý nghĩa và những ảnh hưởng xã hội	Những giai đoạn tương ứng theo Freud
	về bản thân	vẫn chưa xác định được vai trò xã hội mà mình sẽ thực hiện khi trưởng thành. Tác nhân xã hội then chốt là sự giao thiệp xã hội với bạn đồng niên.	
20 – 40 tuổi	Nhu cầu về đời sống riêng tư, tự lập hoặc cô lập, cảm giác cô đơn, phủ nhận nhu cầu gần gũi	Nhiệm vụ cơ bản của giai đoạn này là hình thành những tình bạn bền chặt và đạt tới một ý thức về tình yêu và tình bạn (hay là chia sẻ đặc tính) với người khác. Cảm giác cô đơn hoặc cô độc rất có thể là kết quả của sự thiếu khả năng hình thành những tình bạn hoặc những mối quan hệ thân tình. Tác nhân xã hội mấu chốt là người yêu, vợ hoặc chồng, và những người bạn thân ở cả hai giới.	Sinh dục
40 – 65 tuổi	Trí tuệ sáng tạo hoặc sự buông thả, thiếu định hướng tương lai	Ở giai đoạn này, con người phải đối mặt với nhiệm vụ trở thành một người hữu ích trong công việc, trong việc nuôi nấng, chăm sóc gia đình, mặt khác phải chăm sóc nhu cầu của trẻ. Những tiêu chuẩn "phái sinh" được định rõ bởi nền văn hoá xã hội. Những người không thể hoặc không sẵn sàng đảm nhận những trách nhiệm này sẽ trở nên đình trệ	Sinh dục

Độ tuổi xấp xỉ	Các giai đoạn phát triển, hay những khủng hoảng tâm lí – xã hội theo Erikson	Quan điểm của Erikson về những sự kiện có ý nghĩa và những ảnh hưởng xã hội	Những giai đoạn tương ứng theo Freud
		hoặc vị kỉ. Những tác nhân xã hội có ý nghĩa là vợ/chồng, con cái và những tiêu chuẩn, quy phạm văn hoá xã hội.	
Tuổi già	Sự toàn vẹn của cái tôi hoặc sự tuyệt vọng, cảm giác về sự vô nghĩa, thất vọng	Những người già thường nhìn lại cuộc đời của mình, coi đó như là một cuộc trải nghiệm đầy ý nghĩa, hữu ích và hạnh phúc hoặc như là một cuộc trải nghiệm thất vọng, đầy những hứa hẹn không thành và những mục tiêu chưa được thực hiện. Kinh nghiệm sống của mỗi người, đặc biệt là kinh nghiệm xã hội sẽ quyết định kết quả của khủng hoảng cuối cùng này.	Sinh dục

b) Khủng hoảng tính đồng nhất

Vấn đề về tính đồng nhất của cái tôi cần phải được giải quyết vào tuổi từ 12 – 18. Chính trong giai đoạn này cần diễn ra sự củng cố, cố kết nhân cách, khi mà con người hình thành và tối ưu hoá hình ảnh cái tôi của bản thân. Chính các quá trình này cho phép duy trì tính kế thừa với kinh nghiệm quá khứ và xác định mục đích tương lai. Theo ông, việc chấp nhận một hình ảnh nhất định của cái tôi là một quá trình phức tạp và đầy lo âu. Các em cần phải thể nghiệm các vai trò xã hội khác nhau và với những hình ảnh cái tôi để tìm ra hình ảnh riêng của mình ở mức cao nhất, đáp ứng với các khát vọng bên trong.

Những em nào có thể tạo dựng được cảm giác đồng nhất mạnh mẽ, thì đã sẵn sàng tiếp nhận các vấn đề của người lớn. Còn những em vì lí do nào đó, bị thất bại trong việc tạo ra cảm giác đồng nhất, thì theo ý kiến Erikson, sẽ không tránh khỏi việc phải giáp mặt với khủng hoảng tính đồng nhất. Hoặc là các em bị tách khỏi tiến trình bình thường của cuộc sống (học tập, làm việc, xây dựng gia đình) như đã xảy ra với chính Erikson, hoặc là cố tìm ra sự đồng nhất tiêu cực bằng những hành vi bị xã hội lên án như nghiện ma tuý, phạm tội.

c) Sự khác biệt tâm lí giữa đàn ông và đàn bà

Một trong những khía cạnh gây tranh cãi của thuyết Erikson là khẳng định rằng tâm lí đàn ông và đàn bà khác nhau dựa trên cơ sở có hay không có dương vật. Ông rút ra kết luận này không theo S. Freud đã làm mà dựa vào chính nghiên cứu của mình. Ông đã tiến hành một thực nghiệm thú vị đối với thiếu niên nam và nữ tuổi từ 10 – 12. Các em chơi xếp hình từ các khối vuông. Kết quả cho thấy các em gái xếp những hình không cao lắm, trên hình có xuất hiện những người nam giới hay con vật. Những hình khối do các em nam xếp thì khác hẳn: cao, hướng lên phía trên, thể hiện những hành động. Ông giải thích kết quả như sau: các em trai và gái dưới hình thức tượng trưng đã kí hiệu bộ phận sinh dục của mình. Theo ông, sự khác biệt về sinh dục trong tâm lí học có thể là kết quả của nền giáo dục tương ứng, tiếp thu các vai trò xã hội đặc trưng cho giới của mình, khi người ta dạy trẻ trai phải hăng hái và mạnh mẽ hơn so với trẻ gái.

Nhiều người ưa thích lí thuyết của Erikson hơn của Freud, vì ông không nhấn mạnh sự chế ngự của các bản năng tình dục. Cách phân tích của Erikson – đề cao bản chất thích ứng sáng suốt của cá nhân – dễ được chấp nhận hơn nhiều. Hơn nữa, Erikson còn nhấn mạnh nhiều xung đột xã hội và những "tình thế tiến thoái lưỡng nan" của cá nhân, mà mọi người có thể nhớ là mình đã trải qua, đang trải qua, hoặc có thể dễ dàng thấy trước. Các nhà khoa học nghiên cứu những chủ đề như sự phát triển những cảm xúc của trẻ sơ sinh, sự phát triển khái niệm về bản thân ở tuổi thơ ấu, sự hình thành những đặc tính cá nhân ổn định, hợp lí ở tuổi thanh niên... nhận thấy rằng, Erickon đã giải quyết được nhiều vấn đề trung tâm

của cuộc sống trong tám giai đoạn phát triển tâm lí xã hội của mình. Tuy vậy, lí thuyết của Erikson còn rất mơ hồ về các nguyên nhân của sự phát triển tâm lí xã hội. Những người đọc lí thuyết của Erikson thường thắc mắc: "Con người phải có những kinh nghiệm gì để đối mặt và giải quyết rất nhiều những xung đột tâm lí xã hội?" hoặc "Chính xác là kết quả của một giai đoạn phát triển tâm lí xã hội có ảnh hưởng như thế nào đối với sự phát triển nhân cách ở giai đoạn sau?" Rất tiếc, Erickon không rõ lắm về những vấn đề quan trọng này. Vì vậy, lí thuyết của ông thực sự chỉ là một sự mô tả khái quát sự phát triển tình cảm và xã hội của con người, chứ không giải thích một cách thoả đáng việc sự phát triển này diễn ra như thế nào và tại sao.

Quan niệm đồng nhất của *cái tôi* của Erikson đã trở thành đối tượng của nhiều nghiên cứu thực nghiệm. Nhìn chung, các nghiên cứu này đã khẳng định rằng những thiếu niên nào có được cảm giác đồng nhất tích cực và đủ mạnh thì biết cách đối phó với những xung đột của các giai đoạn phát triển khác nhau một cách tốt hơn. Những thiếu niên nào có tính đồng nhất cái tôi kém, nhìn chung sẽ khó đối phó phù hợp với các xung đột. Những nghiên cứu đó đã khẳng định các luận điểm cơ bản của lí thuyết Erikson. Trong khi đó, có những tư liệu nói rằng khủng hoảng tính đồng nhất có thể có cả ở độ tuổi lớn hơn chứ không như Erikson quan niệm. Theo một nhà nghiên cứu, khủng hoảng tính đồng nhất diễn ra ở cuối tuổi thanh niên và hơn 30% nghiệm thể vẫn tiếp tục tìm kiếm tính đồng nhất cho đến khi 24 tuổi. Những tư liệu khác cũng chứng tỏ rằng những thiếu niên sau khi học xong trung học bắt đầu cuộc sống lao động, tự lập sớm hơn so với các sinh viên đại học cùng tuổi thường tìm được sự đồng nhất cái tôi nhanh hơn. Học tập ở đại học có thể trong một thời gian nào đó làm chậm lại quá trình hình thành tính đồng nhất của cái tôi.

Số lượng nhiều nhất là các công trình khoa học đụng chạm đến độ tuổi thiếu niên, sau đó là các công trình nghiên cứu về thanh niên và người già. Theo ý kiến các nhà phê bình, năm 1986, khi Erikson ở tuổi 86, với cuốn sách *Sự tham gia vào cuộc sống của tuổi già* (Life involvement in old age), đã thể hiện sự nhiệt tình của ông trong việc nghiên cứu các khía cạnh lí thuyết và thực hành lí thuyết của mình.

Những công trình của ông có ảnh hưởng quan trọng đến sự phát triển của học thuyết Phân tâm, giáo dục, tư vấn, công tác xã hội, hôn nhân và gia đình. Sự phát triển mạnh mẽ các công trình nghiên cứu về chủ để nhân cách ở độ tuổi trung niên và tuổi già phần lớn dựa vào công trình của ông. Cuốn sách của ông đến nay vẫn nổi tiếng trong giới tâm lí học.

CÂU HỎI THẢO LUẬN CHƯƠNG 3

1. Tóm tắt các luận điểm chính của thuyết Phân tâm S. Freud (con người và bản chất của con người, sự phát triển con người; Cơ chế và quy luật phát triển; Vai trò và sự tương tác của các yếu tố bẩm sinh – di truyền, môi trường và chủ thể đối với sự phát triển tâm lí cá nhân; Sự phát triển diễn ra như thế nào? Có hay không các khủng hoảng tâm lí trong quá trình phát triển? Chúng ta có kiểm soát được quá trình phát triển của mình hay không?.
2. Phân tích tính đặc thù trong cách tiếp cận đối tượng và phương pháp nghiên cứu tâm lí của S. Freud. So sánh cách tiếp cận của S. Freud với các nhà hành vi học và các nhà tâm lí học nội quan.
3. Nêu ngắn gọn các luận điểm cơ bản của S. Freud về Bộ máy tâm thần của cá nhân. Suy nghĩ về quan điểm của S. Freud về những năm đầu đời của trẻ em đối với cuộc sống cá nhân.
4. Nêu ngắn gọn đặc trưng các giai đoạn phát triển tâm lí – xã hội của Erik Erikson.
5. Phân tích sự tương đồng và khác biệt trong lí thuyết Tâm lí tính dục của S. Freud với lí thuyết Tâm lí xã hội của Erik Erikson.

Chương 4

THUYẾT HÀNH VI

Thuyết hành vi là hệ thống lí thuyết đồ sộ và phát triển thành nhiều cành nhánh. Trong khuôn khổ của tài liệu, chương này chỉ đề cập tới một số vấn đề cốt lõi của thuyết Hành vi và một số mô hình điều khiển hành vi.

Phần đầu điểm qua sự khủng hoảng của tâm lí học ở Mĩ những năm đầu thế kỉ XX, làm nảy sinh nhu cầu về một nền tâm lí học khách quan, đáp ứng yêu cầu của thực tiễn. Đồng thời, phân tích những thành tựu lí luận và thực nghiệm của Tâm lí học động vật, sinh lí thần kinh, cụ thể là các học thuyết về phản xạ có điều kiện của I.P. Pavlov, V.M. Bekhterev và thuyết Liên hệ của E.L. Thorndike, những người và học thuyết của họ ảnh hưởng trực tiếp tới tư tưởng tâm lí học của J. Watson – người sáng lập thuyết Hành vi.

Phần hai của chương trình bày những luận điểm chính trong quan điểm tâm lí học của J. Watson. Đây là những luận điểm được coi là cốt lõi của Tâm lí học hành vi và là tiêu chí để xác định và phân biệt nhà hành vi học với các nhà tâm lí học khác. Mặc dù, sự phát triển sau này của hệ thống Tâm lí học hành vi, các luận điểm đã được điều chỉnh trở lên "tâm lí học" hơn, nhưng những luận điểm do J. Watson đề xuất vẫn được coi là đặc trưng, chính thống của Tâm lí học hành vi.

Các phần tiếp theo đề cập tới các lí thuyết của các nhà hành vi học sau J. Watson. Tập trung vào ba lí thuyết chính: thuyết Hành vi mục đích của E.C. Tolman; thuyết Hành vi tạo tác của B.F. Skinner và thuyết Hành vi nhận thức xã hội của A. Bandura... Trên thực tế, đây là ba mô hình điều khiển hành vi có ứng dụng khá rộng rãi trên nhiều lĩnh vực, đặc biệt là trong dạy học và trị liệu. Qua các lí thuyết này, một mặt, chúng ta thấy Tâm lí học hành vi đã được điều chỉnh như thế nào; mặt khác, vì sao họ vẫn giữ truyền thống là nhà hành vi học.

Phần cuối của chương sẽ trở lại những câu hỏi ban đầu ở chương 1, để xem xét các thành tựu và đóng góp của Tâm lí học hành vi cho Tâm lí học phát triển, cũng như những hạn chế cần được tính đến trong việc ứng dụng vào thực tiễn.

Tiếp cận hành vi là một trong những nỗ lực rất lớn của Tâm lí học thế giới đầu thế kỉ XX, nhằm khắc phục tính chủ quan trong nghiên cứu tâm lí người thời đó. Kết quả là đã hình thành trường phái có ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển tâm lí học Mĩ và thế giới trong suốt thế kỉ XX: *Lí thuyết Hành vi*. Những thành tựu của nó, đặc biệt là trong lĩnh vực học tập vô cùng to lớn. Ở Mĩ, những năm 30 – 60 của thế kỉ trước, Tâm lí học hành vi đồng nghĩa với tâm lí học và được gọi với tên quen thuộc: Khoa học hành vi.

Đại diện tiêu biểu là các nhà tâm lí học kiệt xuất: E.L. Thorndike, J. Watson, E.C. Tolman, C.L. Hull, B.F. Skinner và A. Bandura...

4.1. Bối cảnh ra đời

4.1.1. Sự khủng hoảng của Tâm lí học nội quan ở Mĩ

Tâm lí học hành vi ra đời là một cuộc cách mạng, làm thay đổi cơ bản hệ thống quan niệm về tâm lí học đương thời. Trước và trong thời kì xuất hiện thuyết Hành vi, Tâm lí học được hiểu là khoa học về ý thức và phương pháp nghiên cứu là nội quan (tự quan sát và giải thích). Ngay từ khi ra đời ở Đức năm 1879, với tư cách là khoa học độc lập, tâm lí học đã được mệnh danh là *Tâm lí học nội quan*. W. Wundt(1) – người sáng lập ra tâm lí học này, đã xác định đối tượng của tâm lí học là "tổ hợp các trạng thái mà ta nghiệm thấy – các trạng thái được trực tiếp thể nghiệm trong vòng ý thức khép kín" (B.R. Hergenhahn [32]). Sự phát triển tiếp theo của Tâm lí học nội quan đã hình thành nên Tâm lí học cấu trúc(2) ở Mĩ.

---

(1) Wilhelm Wundt (1832 – 1920): Nhà tâm lí học, sinh lí học, triết học, ngôn ngữ học người Đức. Ông có công sáng lập ra Tâm lí học hiện đại. Với quan điểm phương pháp luận: Tâm lí học là một khoa học thực nghiệm, năm 1879, ông thành lập phòng thực nghiệm tâm lí học tại trường Đại học Leizip. Đây là phòng thực nghiệm tâm lí học đầu tiên trên thế giới, đánh dấu sự ra đời của tâm lí học.

(2) Tâm lí học cấu trúc là một dòng phái của Tâm lí học nội quan, do nhà tâm lí học Mĩ, gốc Anh, Etuard Titchener (1867 – 1927) khởi xướng. Tâm lí học cấu trúc coi tâm hồn là tổ hợp nhiều quá trình xảy ra trong "cái tôi" với tư cách là kinh nghiệm chủ quan, tồn tại và phát triển trong vòng khép kín của ý thức. Tâm lí học cấu trúc nghiên cứu ý thức theo một lát cắt ngang. Trong lát cắt này có các yếu tố, mà yếu tố đơn giản nhất là cảm giác và xúc động. Hai yếu tố này hợp lại thành tri giác, xúc cảm, liên tưởng và tư tưởng. Các yếu tố phức tạp trong lát cắt là trí nhớ, tự ý thức, tình cảm và

Mặt khác, do nhu cầu khắc phục sự bế tắc của Tâm lí học nội quan, ở Mĩ những năm này đã xuất hiện Tâm lí học chức năng[1].

Trên thực tế, cả hai dòng tâm lí học trên đều không tạo lập được khoa học khách quan về ý thức. *Bế tắc của các dòng phái này là sử dụng phương pháp chủ quan để nghiên cứu những vấn đề " bên trong "của đời sống tâm hồn con người."*

Kết quả là, những vấn đề cơ bản của tâm lí học như đối tượng nghiên cứu (ý thức) và nguồn gốc của nó (ý thức bắt đầu từ đâu), phương pháp nghiên cứu vẫn trở nên mờ mịt. Từ đó đã xuất hiện nhu cầu cấp thiết về đối tượng, phương pháp và nguyên tắc mới, đặc biệt ở Mĩ, nơi mà cách tiếp cận thực dụng trong nghiên cứu con người chiếm vai trò thống trị.

4.1.2. Những công trình nghiên cứu lí luận và thực nghiệm làm cơ sở trực tiếp của Tâm lí học hành vi

Về phương diện triết học, Tâm lí học hành vi bắt nguồn từ triết học thực chứng của Auguste Comte[2]. Còn về khoa học, các bậc tiền bối trực tiếp của J. Watson là các nhà sinh lí học thần kinh và tâm lí học động vật. Trong số đó,

---

tổ hợp hành động. Tâm lí học cấu trúc chỉ nghiên cứu "lát cắt" ý thức của người lớn bình thường, nên nó không đặt ra vấn đề phát triển tâm lí người. Về phương pháp, Tâm lí học cấu trúc lấy nội quan làm phương pháp duy nhất để giải thích các quy luật của tâm hồn. Giống số phận Tâm lí học nội quan của Wundt, Tâm lí học cấu trúc của E. Titchener cũng đi vào con đường bế tắc.

[1] Tâm lí học chức năng là dòng phái đối ngược với Tâm lí học cấu trúc. Người sáng lập là nhà triết học, tâm lí học Mĩ, Wiliam James (1842 – 1910), Ông là người thành lập phòng thực nghiệm tâm lí học đầu tiên ở Mĩ. Lĩnh vực nghiên cứu tâm lí chủ yếu của ông là cảm xúc của người. Cùng với Calr G. Lange (nhà sinh lí học, tâm lí học Đức), ông sáng lập ra thuyết cảm xúc mang tên thuyết W. James – Lange, chủ trương xét các hiện tượng tâm lí trong mối quan hệ với lợi ích của nó. Tức là chúng có chức năng gì trong đời sống của cá thể. Vì vậy tâm lí học không cần giải quyết vấn đề ý thức có cấu trúc như thế nào mà nó có vai trò gì? Trên cơ sở khái niệm chức năng và nguyên tắc lợi ích do W. James đề xuất, các nhà tâm lí học Mĩ khác là John Dewey (1859 – 1952), Ladd (1892 – 1921) và Endgel (1889–1949) tiếp tục nghiên cứu và xây dựng thành học thuyết chức năng, thịnh hành trong những năm 20 của thế kỉ XX ở Mĩ.

[2] Auguste Comte (1798 – 1857), nhà vật lí học, triết học, xã hội học người Pháp, cha đẻ của Triết học và Xã hội học thực chứng. Triết học thực chứng chủ trương mọi lập luận phải được xây dựng trên cơ sở những chứng cứ khách quan, quan sát được chứ không chỉ là sự tư biện. Phương pháp của triết học được tiến hành theo các phương pháp của khoa học tự nhiên, đặc biệt là của vật lí học.

trước hết phải kể đến I.P. Pavlov (1849-1936), V.M. Bekhterev (1857 – 1927) và E.L. Thorndike (1874 – 1949), cùng với các nghiên cứu lí luận và thực nghiệm của họ.

4.1.2.1. Thuyết Phản xạ có điều kiện của I.P. Pavlov

Quan sát các thực nghiệm của J. Watson và cộng sự nhằm hình thành phản xạ có điều kiện cho cháu bé Anbert và Piter với các con vật sẽ thấy rõ ảnh hưởng của thuyết Phản xạ có điều kiện đối với Tâm lí học hành vi của J. Watson đến mức độ nào. J. Watson đã nhiều lần công khai cảm ơn và sử dụng phương pháp hình thành phản xạ có điều kiện của I.P. Pavlov, cũng như phản xạ kết hợp của V.M. Bekhterev làm phương pháp nghiên cứu hành vi.

Trên con đường công danh lâu dài và vĩ đại của mình, I.P. Pavlov đã nghiên cứu ba lĩnh vực cơ bản: các vấn đề liên quan đến chức năng của dây thần kinh tim; các cơ quan tiêu hoá cơ sở. Những công trình tuyệt vời về tiêu hoá đã giúp ông được nhận giải Nobel về Y học năm 1904. Lĩnh vực thứ ba, mà nhờ đó ông chiếm vị trí vĩ đại trong lịch sử tâm lí học, là nghiên cứu các phản xạ có điều kiện. Trong những năm đầu thế kỉ XX, I.P. Pavlov được tôn vinh là nhà sinh lí học thần kinh số một thế giới.

a) Phản xạ có điều kiện

Phản xạ có điều kiện là phản xạ bị chế ước hay phụ thuộc vào các điều kiện hình thành mối liên hệ (liên tưởng) giữa kích thích và phản ứng.

Khi nghiên cứu các chức năng của nước bọt được tiết ra một cách không chủ định, ngay sau khi thức ăn vào miệng con chó, I.P. Pavlov đã nhận thấy đôi khi nước bọt được tiết ra trước khi chó nhận được thức ăn. Chúng tiết nước bọt khi nhìn thấy thức ăn hay người thường xuyên cho chúng ăn. Phản ứng tiết nước bọt như vậy bị quy định bởi kích thích liên hệ với thức ăn theo kinh nghiệm trước đó.

Việc tiết nước bọt đúng thời điểm mà thức ăn vào miệng là phản ứng tự nhiên của hệ tiêu hoá. Để gây ra phản ứng đó không cần phải dạy. I.P. Pavlov gọi đó là *phản xạ không điều kiện bẩm sinh.* Còn việc tiết nước bọt khi nhìn thấy thức ăn, không phải là phản xạ không điều kiện. Để gây ra phản xạ đó cần phải dạy,

I.P. Pavlov gọi là *phản xạ có điều kiện* (phản xạ bị chế ước). Vì nó bị chế ước và phụ thuộc vào mối liên hệ liên tưởng giữa hình dạng thức ăn với sự nuốt kế tiếp sau đó.

Trình tự các bước hình thành phản xạ có điều kiện như sau:

1) US – UR (Kích thích không điều kiện – Phản xạ không điều kiện): Thức ăn – tiết nước bọt.

2) CS – Không R (Kích thích có điều kiện – Không có phản ứng): Máy đánh nhịp – không có phản ứng.

3) CS + US – UR (Kích thích có điều kiện + Kích thích không điều kiện – phản xạ không điều kiện): Máy đánh nhịp + thức ăn – tiết nước bọt.

4) CS – CR (Kích thích có điều kiện – Phản xạ có điều kiện): Máy đánh nhịp – tiết nước bọt.

I.P. Pavlov tin rằng nếu có thể tạo ra phản xạ có điều kiện bằng kĩ thuật này thì cũng có thể làm mất hoặc giảm phản xạ bằng kĩ thuật đó.

Sau này, phản xạ có điều kiện do I.P. Pavlov phát hiện được gọi là phản xạ có điều kiện cổ điển (điều kiện hoá cổ điển), nhằm phân biệt với phản xạ có điều kiện do B.F. Skinner phát hiện.

b) Các nguyên tắc của điều kiện hoá cổ điển

I.P. Pavlov đã phát hiện một số nguyên tắc của điều kiện hoá cổ điển, bao gồm: khái quát hoá kích thích, phân biệt và tắt phản xạ.

– *Khái quát hoá kích thích:* liên quan đến quá trình mà nhờ đó phản xạ có điều kiện được chuyển sang kích thích tương tự với kích thích có điều kiện ban đầu.

Khi đã hình thành được phản xạ "màu đỏ" phải dừng lại, chúng ta có xu hướng dừng lại hoặc đi chậm lại khi gặp những gì có liên quan đến màu đỏ: đèn đỏ của tín hiệu giao thông, đèn đỏ ở ngoài cửa ra vào... Khái quát hoá kích thích là quá trình hàng đầu của việc di chuyển trong học tập. Giáo viên mong muốn học sinh có khả năng sử dụng tài liệu đã được học vào các trường hợp khác nhau. Ví dụ: Trẻ em học được cách phòng tránh ma tuý trong nhà trường, thông qua

việc đọc tài liệu tuyên truyền, nếu trẻ bị lôi kéo, dụ dỗ trên đường phố cũng có thể vận dụng tài liệu đã học để xử lí tình huống. Cần chú ý rằng tổ hợp các kích thích có điều kiện càng ít giống nhau (xa nhau) thì phản xạ càng yếu.

– *Phân biệt:* liên quan đến quá trình nhờ đó chúng ta học được cách phản ứng khác nhau đối với các kích thích tương tự (giống nhau, gần nhau). Phân biệt đối lập với khái quát hoá. Khái quát hoá là phản xạ giống nhau đối với hai kích thích khác nhau, còn phân biệt là có phản xạ khác nhau đối với hai kích thích tương tự. Điều này do kinh nghiệm trước kia – chúng tạo ra các phản xạ nhất định, thành công trong việc thể hiện các kích thích nhất định. Việc phân biệt có ứng dụng quan trọng trong lớp học. Ví dụ: Nếu trẻ nhỏ không phân biệt nổi đường tròn và đường cong, đường thẳng đứng và đường nằm ngang, hoặc chữ n và chữ u, chữ b và d, số 21 và 12, số 25 và 52 thường sẽ gặp khó khăn về đọc. Học cách phân biệt là yếu tố quy định thành công trong học tập và trong cuộc sống sau này.

– *Tắt phản xạ:* liên quan đến quá trình các phản xạ có điều kiện mất đi.

Qua thực nghiệm, I.P. Pavlov phát hiện thấy, cho máy đánh nhịp hoạt động một mình (không kèm theo thức ăn) có thể làm giảm phản xạ có điều kiện. Ví dụ: Học sinh được cảnh báo rằng "Cô giáo Tuyết đáng sợ", nhưng sau một vài tuần căng thẳng, khi gặp cô Tuyết học sinh thấy cô là người dễ chịu và nỗi sợ hãi mất dần.

Những phương pháp phản xạ có điều kiện của I.P. Pavlov cung cấp cho khoa học tâm lí một thành phần cơ bản của hành vi, một đơn vị làm việc cụ thể có khả năng quy hành vi phức tạp của con người vào đó để nghiên cứu trong điều kiện phòng thí nghiệm. J. Watson đã tiếp nhận ngay đơn vị làm việc này và biến nó thành hạt nhân trong chương trình của mình. Sau này, phương pháp phản xạ có điều kiện đã được sử dụng rộng rãi trong trị liệu hành vi.

4.1.2.2. Phản xạ kết hợp của V.M. Bekhterev

Phát minh chủ yếu của V.M. Bekhterev được ứng dụng trong Tâm lí học hành vi là những *phản xạ kết hợp*, được phát hiện nhờ nghiên cứu những phản ứng vận động.

Các phản xạ kết hợp là các phản xạ xuất hiện không chỉ nhờ sự tác động của các kích thích không điều kiện mà còn nhờ tác động của những kích thích kết hợp với kích thích không điều kiện.

V.M. Bekhterev phát hiện thấy những vận động do phản xạ – ví dụ: sự rụt tay khỏi những vật đe doạ bị điện giật – có thể xuất hiện không chỉ do tác động của tác nhân kích thích không điều kiện (điện giật), mà còn do tác động của những kích thích được kết hợp với những kích thích ban đầu – ví dụ như tiếng gõ trong thời gian dòng điện giật, sau đó buộc nghiệm thể co tay lại.

V.M. Bekhterev đã coi những phản ứng đó mang tính chất phản xạ. Đồng thời, ông cho rằng có thể giải thích hành vi cấp cao khi xem xét nó như là sự kết hợp hay là tích hợp các phản xạ vận động cấp thấp. Theo V.M. Bekhterev, các quá trình tư duy có tính chất tương tự – nghĩa là chúng phụ thuộc vào những hành động bên trong của ngôn ngữ. Ý tưởng này đã được J. Watson sử dụng. V.M. Bekhterev đã đấu tranh để áp dụng phương pháp hoàn toàn khách quan vào nghiên cứu. Ông loại trừ tận gốc việc sử dụng thuật ngữ hay lí thuyết Tâm lí học nội quan.

Điểm đặc biệt là, tuy cùng nghiên cứu phản xạ có điều kiện như I.P. Pavlov, nhưng V.M. Bekhterev không nghiên cứu các phản xạ tiết dịch, mà là *các phản xạ vận động* bên ngoài. Điều này cho phép dễ dàng quan sát và thiết lập quan hệ Kích thích – Phản ứng trong hành vi của cá nhân hơn so với quan sát các phản ứng tiết nước bọt. Trên thực tế, Tâm lí học hành vi sử dụng phương pháp phản xạ có điều kiện của V.M. Bekhterev nhiều hơn của I.P. Pavlov.

4.1.2.3. Thuyết liên hệ của E.L. Thorndike

Một trong những bậc tiền bối ảnh hưởng trực tiếp và lớn nhất đến Tâm lí học hành vi là E.L. Thorndike – người đóng vai trò chuyển tiếp từ Tâm lí học chức năng sang Tâm lí học hành vi. Chức năng của E.L. Thorndike được xác định ở chỗ, các công trình của ông đã mở ra chương đầu trong trang sử vàng của Thuyết hành vi.

Lĩnh vực nghiên cứu chủ yếu của Thorndike là động vật và con người học tập như thế nào.

Để nghiên cứu hành vi của con vật và người, E.L. Thorndike sử dụng phương pháp hoàn toàn khách quan. Tức là, *quan sát các hành vi của con vật diễn ra trong môi trường thực nghiệm.* Ông đã sử dụng các phương pháp đo lường định lượng việc học tập. Chẳng hạn, ghi lại những lần hành động sai, thời gian từ khi nhốt mèo vào hộp đến khi nó thoát ra khỏi đó...

Nhiều luận điểm tâm lí học của E.L. Thorndike được hình thành trên cơ sở các thực nghiệm ở động vật, với những thiết bị do chính ông sáng tạo ra – *"chiếc hộp có vấn đề"*. Đó là chiếc hộp được thiết kế sao cho khi con vật bị nhốt vào đó, nếu nó thoát ra thì phải học cách mở khoá. Những kết quả thực nghiệm động vật trên "hộp có vấn đề" là nguồn tư liệu chủ yếu để E.L. Thorndike hình thành các lí thuyết liên hệ được nêu vắn tắt dưới đây.

a) Thuyết Liên hệ

Trong những thực nghiệm đầu tiên trên trẻ em, E.L. Thorndike đã tạo ra cách tiếp cận gọi là *thuyết Liên hệ.*

Thuyết Liên hệ là cách tiếp cận đối với dạy học dựa vào việc xem xét các mối liên hệ giữa kích thích và phản ứng.

Mối liên tưởng đã có trong Triết học và Tâm lí học liên tưởng[1], nhưng khác với quan niệm của E.L. Thorndike. Theo quan niệm cũ, liên tưởng là mối liên hệ giữa các ý tưởng, còn theo E.L. Thorndike, là mối liên hệ giữa các tình huống và các phản ứng. E.L. Thorndike cho rằng, nếu phân tích ý thức con người thì có lẽ phải tìm mối liên hệ giữa các tình huống, các thành phần cấu thành của tình huống với những phản ứng, sự sẵn sàng phản ứng, những kích thích, sự ức chế và xu hướng của các phản ứng.

Tuy nhiên, dù đã đưa vào lí thuyết của mình một cơ sở khách quan hơn, nhưng E.L. Thorndike vẫn coi các quá trình tâm lí là quá trình chủ quan. Khi xem xét hành vi của động vật thực nghiệm, ông đã nói đến *sự thoả mãn, không thoả mãn* và *sự khó chịu.* Những thuật ngữ này phần lớn có liên quan đến tâm lí hơn là

---

[1] Tâm lí học liên tưởng là một dòng phái tâm lí học Anh. Đại biểu là các nhà triết học, tâm lí học: D. Ghatli (1705 – 1836), D.S. Miller (1806 – 1873) và H. Spenser (1806 – 1873).

đến hành vi. Về phương diện này, E.L. Thorndike đã chịu ảnh hưởng của J. Romanes[1] và C.L. Morgan[2] và bị J. Watson phê phán.

E.L. Thorndike đã tiếp cận vấn đề tâm lí học trên nền tảng cơ học. Ông đòi hỏi khi nghiên cứu hành vi cần phải chia nó ra thành các cặp "Kích thích – Phản ứng". Tuy nhiên, cần lưu ý: các mối liên hệ "Kích thích – Phản ứng" là các thành phần của hành vi (chứ không phải của ý thức), là những viên gạch để từ đó hình thành hành vi phức tạp hơn.

b) Thử và sai

E.L. Thorndike đã sử dụng "thử và sai" như là sự khởi nguyên điều chỉnh hành vi. Việc lựa chọn khởi nguyên này là cơ sở phương pháp luận sâu sắc của Tâm lí học hành vi. Ông đã chuyển định hướng của tư duy tâm lí học vào phương pháp mới, giải thích mang tính chất quyết định luận về các khách thể của mình. Khái niệm "thử và sai" đã được Ch. Darwin sử dụng trong học thuyết tiến hoá của ông.

Theo E.L. Thorndike, nguyên tắc "thử, sai và kết quả ngẫu nhiên" đã giải thích các cơ thể sống tiếp thu được những hình thức hành vi mới trong tất cả các cấp độ phát triển. Ưu điểm của phương pháp này khá rõ ràng khi so sánh nó với sơ đồ phản xạ truyền thống (mang tính cơ học theo R. Descartes). Theo sơ đồ phản xạ này, hành động được định hình mà tiến trình của nó được quy định bằng những con đường đã có trong hệ thần kinh. Bằng khái niệm đó không giải thích được tính thích ứng của cơ thể và khả năng học tập của nó.

E.L. Thorndike xuất phát từ giả thuyết là hành động vận động chứ không phải là xung động bên ngoài đưa vào tiến trình của chiếc máy cơ thể với phương pháp phản ứng có sẵn. Chúng được nảy sinh từ tình huống có vấn đề, mà ở đó cơ thể chưa có công thức định trước cho đáp ứng vận động và nó buộc phải xây dựng

---

[1] J. Romanes (1848 – 1894): Nhà tâm lí học động vật Anh – Mĩ, cho rằng động vật cũng có trí tuệ, ý thức, tâm linh và Tâm lí học động vật nghiên cứu các yếu tố này. Trong lịch sử tâm lí học, ông được coi là người sáng lập Tâm lí học động vật.

[2] C.L. Morgan (1852 – 1936): Nhà tâm lí học động vật Mĩ, người kế tục truyền thống của J. Romanes.

bằng chính nỗ lực của mình. Như vậy, khác với phản xạ cơ học, mối liên hệ "tình huống – phản ứng" được đặc trưng bởi những dấu hiệu sau:

1) Điểm xuất phát – tình huống có vấn đề.

2) Cơ thể đối lập với nó như là một chỉnh thể.

3) Cơ thể tích cực hành động tìm kiếm lựa chọn.

4) Học được bằng cách luyện tập.

Như vậy, về phương pháp luận, E.L. Thorndike đã không theo lí thuyết duy tâm, mà theo quyết định luận. Tuy nhiên, đây không phải quyết định luận cơ học mà quyết định luận xác suất – kiểu Ch. Darwin, thể hiện trong công thức "thử, sai và kết quả ngẫu nhiên". *Sự chọn lọc tự nhiên* các hành động có ích ở cá nhân trong cách tiếp cận của E.L. Thorndike khác so với sự tiến hoá chủng loại theo cách mà Darwin đã phát hiện.

c) Dạy học bằng phương pháp thử và sai

Dạy học bằng phương pháp thử và sai là dạy học dựa vào sự lặp lại những phản ứng dẫn đến kết quả.

Thực nghiệm của E.L. Thorndike được tiến hành như sau: E.L. Thorndike nhốt vào hộp một con mèo đói. Thức ăn được đặt trước một cái hộp con – phần thưởng khi mèo thoát ra được. Cửa hộp nhốt mèo bị đóng kín bằng một số khoá. Để mở được cửa, mèo cần phải kéo đòn bẩy hay dây xích, đôi khi phải làm một vài động tác tuần tự. Lúc đầu mèo có hành vi hỗn độn, xem xét, ngửi, lắc cửa để lấy thức ăn. Cùng với thời gian, mèo nắm được cách thức hành động và mở được cửa. Hành vi đúng đầu tiên là do ngẫu nhiên. Những lần tiếp theo, hành vi ngẫu nhiên ít gặp hơn. Cuối cùng đạt được sự học tập một cách đầy đủ. Mèo hành động đúng ngay từ khi bị nhốt vào hộp.

Khi thực nghiệm động vật trong "hộp có vấn đề", E.L. Thorndike nhận thấy, kết quả thu được trong tiến trình thực nghiệm có ảnh hưởng đến xu hướng ghi nhớ. Khuynh hướng hành động nào không dẫn đến việc thoát ra khỏi lồng sẽ dần biến mất, dường như chúng bị xoá khỏi trí nhớ qua một số lần cố gắng không thành.

Những hành động dẫn đến thành công, sau một loạt cố gắng sẽ được tăng cường. Ông tin rằng tất cả sự học tập đều được giải thích bởi các mối liên hệ được hình thành giữa các kích thích và phản ứng. Những mối liên hệ này xuất hiện chủ yếu thông qua thử và sai, mà sau này ông đã thiết kế như là học tập bằng cách lựa chọn và liên hệ. Cách dạy học như vậy gọi là *dạy học bằng phương pháp thử và sai*. E.L. Thorndike cũng thích gọi nó là *phương pháp thử và kết quả ngẫu nhiên*.

d) Các quy luật học tập

E.L. Thorndike đã phát biểu các quy luật học tập, trong đó có bốn quy luật quan trọng trong thực tiễn dạy học: *luật tâm thế, luật luyện tập, luật di chuyển* và *luật hiệu quả*. Sau những năm 1930, E.L. Thorndike đã xem xét lại Luật luyện tập và chỉnh sửa lại Luật hiệu quả.

Như vậy, E.L. Thorndike đã mở rộng một cách cơ bản phạm vi của tâm lí học. Ông vạch rõ, nó đã vượt ra khỏi giới hạn của ý thức. Trước đây, người ta cho rằng bên ngoài phạm vi đó, tâm lí học chỉ quan tâm đến các hiện tượng vô thức, bị che giấu trong những "hộp thư bí mật của tâm hồn". E.L. Thorndike đã dứt khoát thay đổi định hướng. Lĩnh vực tâm lí học là sự tương tác giữa cơ thể và môi trường. Tâm lí học trước đây khẳng định rằng các mối liên hệ được tạo thành giữa các hiện tượng ý thức và gọi chúng là các mối liên tưởng; rằng các mối liên hệ được hình thành giữa sự kích thích các cơ quan thụ cảm và cử động đáp lại của cơ, được gọi là phản xạ. Theo E.L. Thorndike, mối liên hệ – là sự liên hệ giữa phản ứng và tình huống. Nói bằng ngôn ngữ tâm lí học sau này, thì mối liên hệ là một phần tử cấu thành của hành vi. E.L. Thorndike không sử dụng thuật ngữ "hành vi".

Những nghiên cứu của E.L. Thorndike trong lĩnh vực dạy người và động vật là thành tựu to lớn trong lịch sử tâm lí học, đánh dấu sự đi lên của lí thuyết dạy học trong tâm lí học Mĩ. Tinh thần khách quan được duy trì nghiêm ngặt trong tất cả công trình nghiên cứu của ông là một trong những đóng góp quan trọng nhất cho sự phát triển của thuyết Hành vi.

J. Watson cho rằng những nghiên cứu của E.L. Thorndike đã trở thành hòn đá tảng của thuyết Hành vi. I.P. Pavlov cũng đã đánh giá cao công lao của E.L. Thorndike.

Như vậy, bắt đầu từ những cội nguồn sơ khai của Tâm lí học động vật – ngay trong các công trình của Romanes và Morgan đã có thể quan sát thấy sự dịch chuyển dần dần của tâm lí học theo hướng gia tăng tính khách quan, cả trong lựa chọn đối tượng nghiên cứu và phương pháp luận. Những công trình đầu tiên trong lĩnh vực này đã sinh ra lí thuyết ý thức và các quá trình tâm lí. Chúng dựa vào phương pháp nghiên cứu chủ quan. Tuy nhiên, vào đầu thế kỉ XX, Tâm lí học động vật đã trở thành một khoa học hoàn toàn khách quan cả về đối tượng nghiên cứu và các phương pháp được sử dụng. "Tiết dịch vị", "Phản ứng mang tính chất phản xạ", "Hành động", "Hành vi" – những thuật ngữ đã không để lại bất kì sự hồ nghi nào cho rằng Tâm lí học động vật đã chia tay với quá khứ chủ quan của mình.

Ngay sau đó, Tâm lí học động vật đã trở thành mô hình để xây dựng học thuyết về hành vi. Thuyết Hành vi, mà người sáng lập – J. Watson, khi tiến hành những nghiên cứu đã thích sử dụng động vật chứ không phải con người. Khi làm quen với kết quả nghiên cứu của các chuyên gia tâm lí học động vật và xử lí chúng, J. Watson đã xây dựng những cơ sở khoa học về hành vi mà theo ông, nó đúng cả với người và động vật.

4.2. Các quan điểm tâm lí học của J. Watson

Trong hệ thống Tâm lí học hành vi, những luận điểm tâm lí học của J. Watson được coi là cốt lõi. Sự phát triển sau này của hệ thống Tâm lí học hành vi đã dẫn đến phân hoá sâu sắc những lí luận tâm lí học của các lí thuyết trong hệ thống. Nhưng khi nhận dạng những lí thuyết đó có chung trong ngôi nhà Tâm lí học hành vi hay không, đều phải quay trở về các luận điểm ban đầu do J. Watson đề xuất.

Toàn bộ luận điểm gốc và cơ bản của Tâm lí học hành vi do J. Watson soạn thảo được trình bày trong bài báo *Tâm lí học trong con mắt của nhà hành vi (Psychology as the Behaviorist Views It*, đăng tải trong tạp chí Tâm lí học năm 1913. Ngay sau khi ra đời, bài báo được coi là "Bản tuyên ngôn" của Tâm lí học hành vi.

4.2.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của Tâm lí học là hành vi của cá nhân. Trong tiếng Anh, thuật ngữ *hành vi – behavior*, nguyên nghĩa là **phản ứng,** lúc đầu được dùng trong hoá học, sau đó trong Sinh vật học và Tâm lí học động vật (gốc động từ *to behave*, nghĩa là *"cư xử", "ứng xử", tức là các cử động có thực)*. Trong các thực nghiệm của I.P. Pavlov, V.M. Bekhterev và E.L. Thorndike về phản xạ có điều kiện của động vật, đều có điểm chung là *sự phản ứng trực tiếp của cơ thể con vật đối với các kích thích,* những phản ứng này có thể quan sát và lượng hoá được. Như chúng ta thấy, nhà hành vi học đã khai thác triệt để *khía cạnh phản ứng* này và coi đó là đối tượng nghiên cứu của tâm lí học khách quan.

Với J. Watson, đối tượng nghiên cứu cơ sở và những tư liệu ban đầu là các thành tố cơ bản của hành vi: *các cử động cơ bắp hay tiết dịch.* Tâm lí học cần phải trở thành khoa học về hành vi và là lĩnh vực thực nghiệm khách quan của các khoa học tự nhiên, chứ không phải là những nghiên cứu mang tính chất nội quan về ý thức. Cả hành vi của con người và động vật đều được nghiên cứu như nhau. *Nhiệm vụ của tâm lí học là dự báo và điều khiển hành vi. Vấn đề chủ yếu của tâm lí học là nghiên cứu các kích thích để tạo ra phản ứng của cả người và động vật chứ không phải là tìm ra sự khác nhau giữa phản ứng đó.* Nhiệm vụ được xác định là nghiên cứu hành vi và được quy về cặp đôi "Kích thích (S: Stimuli) – Phản ứng (R: Response)". Trong đó, nguyên lí hoạt động là có *kích thích* (S), *thì nhất định phải có phản ứng* (R). Từ đây có công thức làm nên danh tiếng của Tâm lí học hành vi: **S → R.**

Theo J. Watson, hành vi của cả động vật và người có phổ khá rộng. Đó có thể là các phản ứng rất đơn giản, như phản xạ đầu gối hoặc các phản ứng phức tạp như ăn uống, viết sách, chơi bóng hay xây nhà. J. Watson gọi các phản ứng thứ hai là *hành động phản ứng*, tức là những phản ứng đạt được kết quả nhất định – tác động đến môi trường xung quanh chứ không phải là tập hợp các yếu tố cơ bắp. Tuy nhiên, theo ý kiến ông, *các hành động của hành vi – không lệ thuộc vào tính phức tạp – chúng đều có thể được quy về các phản ứng vận động hay tiết dịch cấp thấp.*

Phản ứng có thể là công khai hay ngầm ẩn. Những phản ứng công khai là phản ứng bên ngoài và quan sát trực tiếp được. Còn phản ứng ngầm là sự co bóp của các cơ quan bên trong, sự tiết dịch, các xung động thần kinh – diễn ra bên trong cơ thể. Mặc dù sự chuyển động đó không bộ lộ ra bề ngoài, nhưng chúng cũng được coi là các thành tố của hành vi, có thể quan sát được nhờ sử dụng thiết bị kĩ thuật.

Giống các phản ứng, các tác nhân kích thích mà nhà hành vi nghiên cứu cũng có thể mang tính chất đơn giản hay phức tạp. Độ dài bước sóng tác động đến võng mạc được coi là tác nhân kích thích tương đối đơn giản, nhưng các tác nhân kích thích có thể là những đối tượng vật lí và những tình huống phức tạp hơn (nghĩa là tổ hợp các kích thích đặc thù khác nhau). Giống như tổ hợp các phản ứng tham gia vào hành động, có thể được quy về các yếu tố cấu thành riêng rẽ, tình huống mang tính chất kích thích cũng có thể được phân chia thành các yếu tố cấu thành.

Như vậy, hành vi có liên quan với tất cả cơ thể nói chung, với tất cả các mối liên hệ của nó với môi trường. Bằng cách phân tích tập hợp các cặp đôi "Kích thích – Phản ứng" và chia chúng thành các yếu tố cấu thành, có thể tìm ra những quy luật nhất định của hành vi.

4.2.2. Khái niệm cơ bản

Khái niệm cơ bản của thuyết Hành vi là *kích thích* và *phản ứng*. Khi phân tích quan niệm của các bậc tiền bối trong Tâm lí học động vật: J. Romanes, C.L. Morgan, I.P. Pavlov, V.M. Bekhterev, E.L. Thorndike, J. Watson đã phê phán ảnh hưởng của Tâm lí học nội quan trong các công trình này và đòi hỏi phải từ bỏ các khái niệm tâm lí như: ý thức, trạng thái, động cơ... Theo J. Watson, những khái niệm như vậy không có ý nghĩa gì đối với một nền khoa học khách quan. Tâm lí học khách quan không sử dụng các thuật ngữ thường thấy trong Tâm lí học nội quan như: *ý thức, trạng thái tâm lí, trí tuệ, nội dung, phê phán mang tính chất nội quan*... Chúng phải được thay bằng các thuật ngữ *kích thích, phản ứng, hình thành hành vi, tích hợp hành vi* và những gì tương tự với chúng.

Tâm lí học như một khoa học về hành vi. Vì vậy, chỉ nên làm việc với những hành động có thể mô tả được một cách khách quan chứ không cần dựa vào những khái niệm và các thuật ngữ duy cảm.

4.2.3. Phương pháp nghiên cứu

Trong thời kì phát triển ban đầu, tâm lí học khoa học đã gắn bó chặt chẽ với Vật lí học. Tâm lí học thường xuyên vay mượn các phương pháp của các khoa học tự nhiên và thích ứng chúng, phục vụ những nhu cầu của mình. Xu hướng này được thể hiện rõ nét trong thuyết Hành vi.

J. Watson đã đấu tranh để nhà tâm lí học luôn luôn chỉ giới hạn ở những tư liệu khoa học tự nhiên, tức là những gì là đại lượng quan sát được - nói cách khác, đó là hành vi. Như vậy, trong các phòng thí nghiệm, theo thuyết Hành vi, chỉ cho phép tiến hành các phương pháp nghiên cứu khách quan. Các phương pháp của J. Watson bao gồm *phương pháp quan sát* có và không sử dụng thiết bị, *các phương pháp trắc nghiệm, các phương pháp ghi từng lời* và *phương pháp phản xạ có điều kiện.*

– *Phương pháp quan sát* là nền tảng cần thiết cho tất cả các phương pháp còn lại. *Các phương pháp trắc nghiệm khách quan* đã được sử dụng từ trước, nhưng J. Watson đề nghị trong khi trắc nghiệm không đánh giá các phẩm chất tâm lí của con người mà đánh giá hành vi của họ. Đối với J. Watson, kết quả trắc nghiệm không phải là các chỉ số về trí tuệ hay phẩm chất cá nhân, mà là sự thể hiện phản ứng của nghiệm thể đối với những tác nhân kích thích nhất định, hay tình huống mang tính chất kích thích, được tạo ra khi tiến hành trắc nghiệm, chứ không phải là cái gì khác.

– *Phương pháp ghi chép từng lời* là phương pháp chứa đựng nhiều mâu thuẫn nhất. Một mặt, J. Watson kiên quyết chống phương pháp nội quan, mặt khác ghi chép lời nói lại liên quan tới nội quan nên sử dụng phương pháp ghi từng lời trong phòng thí nghiệm dễ gây tranh cãi. Tuy nhiên, theo J. Watson những phản ứng ngôn ngữ là những hiện tượng được quan sát một cách khách quan nên chúng cũng đáng để cho các nhà hành vi quan tâm, giống như bất kì phản ứng

vận động nào khác. J. Watson cho rằng "Nói có nghĩa là làm, có nghĩa là hành vi. Nói một cách công khai hay nói thầm cũng là một dạng hành vi khách quan, giống như chơi bóng bầu dục vậy". Phương pháp ghi từng lời không được sử dụng trong trường hợp những hình ảnh bị tước mất ý nghĩa, hay những lời kể về cảm giác bị loại trừ.

– Phương pháp nghiên cứu quan trọng nhất trong thuyết Hành vi là *phương pháp phản xạ có điều kiện*, được soạn thảo vào năm 1915. Lúc đầu, các phương pháp phản xạ có điều kiện được áp dụng trong phạm vi hẹp, J. Watson đã có công trong việc áp dụng chúng một cách rộng rãi vào các nghiên cứu tâm lí học của người Mĩ.

J. Watson đã mô tả phản xạ có điều kiện bằng các thuật ngữ có liên quan đến các tác nhân kích thích. Phản xạ có điều kiện được tạo ra khi và chỉ khi phản ứng được gắn hay được liên hệ với tác nhân kích thích khác, với tác nhân gây phản ứng ban đầu (phản xạ có điều kiện điển hình là sự tiết nước bọt của chó, đáp lại âm thanh chứ không phải đối với sự xuất hiện thức ăn). J. Watson đã chọn cách tiếp cận này, vì nó bảo đảm các phương pháp nghiên cứu khách quan và phân tích hành vi, mà cụ thể là quy gọn hành vi vào một cặp đôi duy nhất "Kích thích – Phản ứng (S – R)". Vì bất kì hành vi nào cũng có thể đưa về các cấu thành đơn giản như vậy, nên phương pháp phản xạ có điều kiện đã làm cho việc tiến hành nghiên cứu hành vi phức tạp của con người trong những điều kiện phòng thí nghiệm có tính khả thi.

Như vậy, J. Watson đã kế tục truyền thống nguyên tử luận và cơ học luận mà các nhà thực nghiệm Anh đã dựa vào và được các nhà tâm lí học cấu trúc dùng làm vũ khí. Ông nghiên cứu hành vi con người giống như các nhà vật lí học nghiên cứu vũ trụ – bằng con đường chia nó ra thành những thành phần riêng rẽ, các nguyên tử hay các nguyên tố.

Thuyết hành vi của J. Watson là sự nỗ lực xây dựng một khoa học mang tính khách quan và chính xác như vật lí học. Để thấy rõ hơn điều này, cần xem xét quan niệm của J. Watson đối với ba khái niệm được quan tâm nhiều trong tâm lí học đương thời: *bản năng, xúc cảm* và *tư duy*.

a) Bản năng và sự học

Thời kì đầu, J. Watson công nhận vai trò của bản năng trong hành vi. Trong cuốn *Hành vi: Nhập môn Tâm lí học* (Behavior: an Introduction to the Psychology, 1914), ông đã mô tả 11 dạng bản năng của Crachki (một loài chim biết bơi dưới nước ở đầm lầy đảo Tortuga, cách bờ biển Florida không xa).

Đến năm 1924, J. Watson đã đảo lộn lập trường của mình và hoàn toàn từ bỏ quan điểm về bản năng. Ông khẳng định rằng, những khía cạnh của hành vi con người tưởng là bản năng nhưng trên thực tế lại là các phản xạ có điều kiện. Dựa trên lập trường *học tập là chìa khoá tiến tới sự hiểu biết hành vi con người*, J. Watson đã từ bỏ hoàn toàn các quan điểm trước đây của mình. Thậm chí, ông còn đi xa hơn, không chỉ phủ nhận vai trò của bản năng mà còn từ bỏ việc thừa nhận sự tồn tại của bất cứ tài năng nào do di truyền. Ông khẳng định, những phẩm chất tưởng chừng như có tính di truyền chỉ quan sát thấy trước khi đi học, vào độ tuổi ấu thơ. Trẻ em không được sinh ra trên thế giới này với năng lực của vận động viên thể thao vĩ đại hay nhạc sĩ lỗi lạc. Cha mẹ hay các nhà giáo định hướng cho trẻ, khuyến khích những dạng hành vi nhất định. J. Watson hoàn toàn tin tưởng vào vai trò quyết định của giáo dục và hoàn cảnh môi trường trong thời kì ấu thơ, đối với việc hình thành hành vi của trẻ em. Khát vọng của ông là làm giảm thiểu ảnh hưởng của những thiên hướng di truyền. Theo J. Watson, *khi điều chỉnh tác nhân kích thích bên ngoài, có thể "chế tạo" được con người theo bất kì khuôn mẫu nào*. Những ai quan tâm tới thuyết Hành vi của J. Watson đều có thể thuộc lòng đoạn văn sau đây của ông trong cuốn sách *Thuyết Hành vi*: "*Hãy cho tôi một tá trẻ em khoẻ mạnh, phát triển bình thường và thế giới riêng của tôi, trong đó tôi có thể chăm sóc chúng và tôi cam đoan rằng, khi chọn một cách ngẫu nhiên một đứa trẻ, tôi có thể biến nó thành một chuyên gia bất cứ lĩnh vực nào – một bác sĩ, một luật sư, một thương gia hay thậm chí một kẻ trộm cắp hạ đẳng – không phụ thuộc vào tư chất và năng lực của nó, vào nghề nghiệp và chủng tộc của cha ông nó*"[1].

---

[1] J. Watson (1924), Behaviorison, New York: w.w.Norton.

Sự nhấn mạnh ý nghĩa quyết định của tác động giáo dục và môi trường xã hội xung quanh, cũng như kết luận rằng từ đứa trẻ, nhà giáo dục có thể tạo ra tất cả, đã trở thành một trong những nguyên nhân dẫn đến sự nổi tiếng chưa từng có của J. Watson. Sau này ông đã thừa nhận rằng khi đưa ra những tuyên bố như vậy, ông đã vượt ra khỏi khuôn khổ thực tế. Mặc dù vậy, ông cũng nhận xét rằng, những người không đồng ý với ông, những người coi ảnh hưởng của nhân tố di truyền mạnh hơn môi trường xung quanh, mặc dù đã khẳng định quan điểm của mình trong suốt hàng nghìn năm nhưng họ không thể đưa ra được một ví dụ thực tế nào để khẳng định quan điểm đó.

Sự đề cao quá mức vai trò của môi trường xã hội xung quanh thể hiện thái độ cực đoan của J. Watson. Nhưng mặt khác nó phản ánh xu thế tiến bộ trong tâm lí học thời đó – xu hướng giảm thiểu vai trò ảnh hưởng của bản năng đến hành vi, trong khi quan điểm quyết định luận di truyền đang bao phủ các công trình nghiên cứu tâm lí học sai biệt, nhất là trong các nghiên cứu trí tuệ trẻ em. Lập trường của J. Watson đã phản ánh những chuyển dịch đang xảy ra trong tâm lí học. Ngoài ra, ông còn bị quy định bởi xu hướng thực dụng, đặc trưng của xã hội Mĩ đầu thế kỉ XX. Không thể sử dụng tâm lí học để thay đổi hành vi hay điều khiển hành vi, nếu như chính hành vi không thể thay đổi được. Nếu hành vi được điều chỉnh bằng sức mạnh của bản năng, thì không thể điều chỉnh nó được. Nếu hành vi lệ thuộc vào dạy học hay luyện tập, thì thực tế nó buộc phải chịu sự thay đổi.

b) Xúc cảm

Theo J. Watson, xúc cảm là phản ứng của cơ thể đối với những tác nhân kích thích chuyên biệt. Những tác nhân kích thích như sự tấn công hay hung tính gây ra những thay đổi bên trong cơ thể – đặc biệt là tăng nhịp tim, cũng như những phản ứng bên ngoài thu được trong quá trình học tập. Lí thuyết này không đòi hỏi bất kì sự tri giác xúc cảm một cách có ý thức hay là những cảm giác bên trong.

Ông khẳng định rằng, xúc cảm là dạng hành vi ngầm, trong đó phản ứng đáp lại bên trong được biểu hiện dưới dạng, ví dụ như sự thay đổi sắc mặt, toát mồ hôi

hay tim đập nhanh. J. Watson cho rằng, có thể mô tả cảm xúc hoàn toàn bằng những thuật ngữ tình huống kích thích khách quan, phản ứng bề ngoài của cơ thể và những thay đổi tâm lí bên trong.

Trong các thực nghiệm, J. Watson nghiên cứu những tác nhân kích thích đã gây ra ở trẻ sơ sinh các phản ứng cảm xúc đáp lại. Ông phát hiện thấy rằng, trẻ sơ sinh đã thể hiện ba phản ứng xúc cảm cơ bản: *sợ hãi, tức giận* và *yêu mến*. Sợ hãi được sinh ra bởi những âm thanh quá mạnh và sự đột ngột mất sự trợ giúp từ bên ngoài; cơn tức giận được sinh ra bởi sự hạn chế tự do vận động; còn tình yêu – do vuốt ve, đụng chạm, xoa bóp, lời ru.

J. Watson cũng đã làm rõ những mẫu hành vi điển hình ứng với từng tác nhân kích thích. Ông cho rằng, sợ hãi, tức giận và yêu mến là những phản ứng xúc cảm duy nhất không xuất hiện trong quá trình học tập. Những phản ứng xúc cảm khác của con người được tạo thành từ ba xúc cảm cơ bản và được hình thành trong quá trình tạo lập phản xạ có điều kiện. Nhiều khi chúng có thể liên quan đến những kích thích ban đầu mà không gây ra những phản ứng như vậy.

J. Watson và cộng sự đã hình thành lí thuyết tạo phản ứng xúc cảm nhờ các thực nghiệm hình thành phản xạ có điều kiện sợ chuột bạch với cậu bé 11 tháng tuổi Anbert và hình thành phản xạ có điều kiện để cháu bé Piter khỏi nỗi sợ hãi, mặc dù trước khi thực nghiệm, Anbert không có nỗi sợ hãi đối với con chuột bạch, còn Piter thì có nỗi sợ hãi đối với những con thỏ.

Những thực nghiệm với cậu bé Anbert và Piter chưa bao giờ kết thúc một cách thành công như vậy. Chúng được coi là bằng chứng khoa học và được trích dẫn trong hầu hết các giáo trình, sách giáo khoa về các vấn đề cơ bản của tâm lí và trở thành kinh điển trong lịch sử tâm lí học Mĩ và được coi là cánh chim báo hiệu của trị liệu hành vi (áp dụng các nguyên tắc dạy học để chỉnh trị hành vi không thích hợp).

Các thực nghiệm của J. Watson với phản xạ có điều kiện đã làm ông tin rằng, không thể quy những rối loạn cảm xúc của người lớn chỉ về các nhân tố tình dục như S. Freud đã khẳng định. J. Watson đã bảo vệ ý kiến cho rằng những vấn đề

của người lớn có liên quan đến những phản xạ có điều kiện được hình thành ngay từ thời ấu thơ hoặc độ tuổi thiếu niên. Nếu những rối loạn của người lớn là hệ quả của sự giáo dục sai lầm từ trước đó thì chương trình giáo dục đúng đắn cần phải ngăn chặn những biểu hiện rối loạn ở những độ tuổi lớn hơn, bằng phương pháp điều chỉnh hành vi.

J. Watson tin rằng, sự kiểm soát thực tế như vậy đối với hành vi trẻ em (và do đó cả hành vi người lớn) không chỉ có thể thực hiện được mà còn tuyệt đối cần thiết. Ông đã soạn thảo một chương trình hoàn chỉnh để làm lành mạnh xã hội – *Chương trình thực nghiệm đạo đức*, dựa trên các nguyên tắc của thuyết Hành vi. Tuy nhiên, trong thực tế, chương trình này đã không được thực hiện như mong ước của J. Watson.

c) Quá trình tư duy

Nguyên tắc điều kiện hoá "chế ước" quyết định luận phản xạ có điều kiện được J. Watson phổ biến rộng rãi sang tư duy khi ông đề ra *thuyết Ngoại biên*, theo đó, tư duy được đồng nhất với nói thầm các âm thanh của ngôn ngữ nói thành tiếng (nói không thành tiếng) và chính âm thanh đó là những tín hiệu có điều kiện ám chỉ sự vật. Theo ngôn ngữ J. Watson, tư duy là "kĩ xảo của cổ họng" và bộ máy của tư duy không phải là não mà là họng.

Quan niệm truyền thống về quá trình tư duy thể hiện ở những ý nghĩ được sinh ra trong óc yếu đến mức không có một xung động thần kinh nào đi qua được các dây thần kinh vận động để tới các cơ và như vậy trong các cơ và các tuyến nội tiết không diễn ra phản ứng nào. Theo thuyết này, vì quá trình hình thành ý nghĩ diễn ra trong điều kiện thiếu phản ứng cơ bắp nên tư duy không cho phép quan sát và không làm thí nghiệm được. Ý nghĩ được xem như là một cái gì đó không nắm bắt được, thuần tuý mang tính chất tinh thần chứ không phải có những điểm kiểm soát mang tính chất thực thể.

Thuyết hành vi của J. Watson đã cố gắng quy tư duy về hành vi vận động ngầm ẩn. J. Watson khẳng định, giống như các khía cạnh chức năng khác của con người, ý nghĩ là một loại hành vi cảm giác – vận động nhất định. Ông cho rằng, hành vi tư duy

cần phải bao gồm phản ứng ngôn ngữ ẩn hoặc là các cử động. Như vậy, ông đã liệt tư duy vào sự trò chuyện câm (không có âm thanh), cơ sở của nó là các cử động cơ bắp mà chúng ta tiếp thu được trong ngôn ngữ quen thuộc. Tuỳ theo mức độ trẻ trưởng thành, "hành vi tư duy" dần dần không nghe thấy và không nhìn thấy vì cha mẹ và thầy giáo không cho trẻ nói to với chính mình. Do vậy, tư duy chuyển thành phương pháp trò chuyện bên trong không có âm thanh.

J. Watson giả thiết rằng, điểm đặt cơ bản của phần lớn những thói quen hành vi ngầm ẩn là các cơ ở lưỡi và cổ họng (ở ống thanh quản). Ngoài ra, ông cũng để ý đến những ý nghĩ được thể hiện bằng cử chỉ, chẳng hạn như cử động của lông mày, nhún vai, thực chất đó là phản ứng được biểu hiện ra bên ngoài đối với những tác nhân kích thích.

Những phép đo đó đã phát hiện ra các cử động yếu ớt diễn ra vào thời điểm nghiệm thể suy nghĩ. Những bằng chứng lấy từ các ngón tay của người khiếm thính trong quá trình suy nghĩ cũng cho thấy có sự vận động nào đó. Mặc dù không thể nào thu được những kết quả mang tính thuyết phục, J. Watson vẫn vững tin vào sự tồn tại của hành vi ngôn ngữ ngầm ẩn, mà việc chứng minh điều đó sẽ trở thành hiện thực trong tương lai, khi có những thiết bị thí nghiệm nhạy cảm hơn.

Vào những năm 20 của thế kỉ XX, Tâm lí học hành vi đã trở thành khoa học rất nổi tiếng ở Mĩ. Người dân hầu như bị cuốn hút bởi một hiện tượng mà một nhà văn đã gọi là "bước đột phá" trong Tâm lí học.

Tóm lại, khi chống lại quan điểm coi tâm lí như là một khoa học về các hiện tượng chủ quan được thể nghiệm trực tiếp, J. Watson đã đề xuất chương trình tâm lí học mới mà đối tượng là hành vi chứ không phải là ý thức, tư tưởng cơ bản của nó được quy về mấy điểm sau:

1) Đối tượng của Tâm lí học: hành vi – nó được xây dựng từ các phản ứng tiết dịch hay phản ứng cơ bắp, bị chi phối bởi các kích thích bên ngoài. Toàn bộ hệ thống lí luận tâm lí học được xây dựng dựa trên hai khái niệm: "Kích thích – Phản ứng" của động vật cũng như của con người.

2) Phân tích hành vi cần phải mang tính chất khách quan, chặt chẽ và giới hạn ở những hiện tượng quan sát được, giống như trong các khoa học tự nhiên khác.

3) Việc hình thành, điều khiển và điều chỉnh hành vi của con vật cũng giống như của con người và được quy về việc tạo ra môi trường khích thích nhất định (**S → R**).

Theo J. Watson, việc học diễn ra bằng phương pháp điều kiện hoá: nhờ lặp đi lặp lại phản ứng cơ bắp được gắn với các kích thích nhất định, kích thích này sau đó sẽ gây ra phản ứng. Ông cho rằng, các quy luật lĩnh hội kinh nghiệm ở động vật và ở con người là như nhau, còn kinh nghiệm – sự thích ứng sinh học bị tước mất ý nghĩa và nội dung tâm lí.

Thoạt nhìn, nguyên tắc *mọi thứ đều có thể làm được* bằng tác động bên ngoài, khẳng định quan điểm lạc quan về con người và khả năng phát triển của nó. Tuy nhiên, chỉ cần làm sáng tỏ kết quả mà chương trình hành vi dự kiến như thế nào, thì thấy ngay tính phi nhân bản của nó. Vì chương trình này được xây dựng với tính toán rằng, bằng cách lặp đi lặp lại những tác động bên ngoài để đặt vào cơ thể không phải là tổng số các ấn tượng hay tư tưởng như thuyết liên tưởng cảm tính đã đề xuất trước đây hàng thế kỉ, mà chỉ là một nhóm các phản ứng vận động. Mọi thuộc tính và biểu hiện khác đều không được chấp nhận. Cách nhìn này về con người có thể hấp dẫn những ai chỉ quan tâm đến kết quả hành vi. Nếu với nhà tâm lí học nội quan, sự phát triển trẻ em, sự phát triển người nói chung được quy về sự phát triển các yếu tố thuần tuý tâm lí, bên trong thì đối với nhà tâm lí học hành vi, sự phát triển đó thuần tuý là yếu tố cơ thể. Sự tách rời tâm lí và cơ thể vẫn được giữ theo lập trường nhị nguyên, cơ giới.

Thuyết Hành vi cổ điển của J. Watson đã không đáp ứng được nhu cầu mở rộng đối tượng nghiên cứu của Tâm lí học. Thực chất, nó chỉ là một phản đề của thuyết Nội quan, vốn quy đời sống tâm lí về "các sự kiện của ý thức" và cho rằng bên ngoài khuôn khổ đó là thế giới xa lạ đối với tâm lí học. J. Watson không chấp nhận Tâm lí học nội quan, chứ không hề chấp nhận sự cải tiến nó. Thay vì nhìn nhận ý thức theo cách mới, ông lại thích từ bỏ nó hoàn toàn. Vì vậy, Tâm lí học hành vi J. Watson đã đánh mất đối tượng đích thực của tâm lí học. Tâm lí học

hành vi không còn là tâm lí học nữa mà đã trở thành *Hành vi học*. Nhà tâm lí học hành vi thực ra là *nhà hành vi học đơn thuần*. Đáng lẽ nhà tâm lí học nghiên cứu hành vi để qua đó hiểu và điều khiển được tâm lí con người, phải xác lập được cơ chế hình thành các yếu tố tâm lí bên trong, từ các hành vi quan sát được và vai trò của chúng đối với các hành vi đó (thực chất là mối quan hệ chuyển hoá giữa chúng). Như vậy, một trong những vấn đề cơ bản nhất của tâm lí học vẫn chưa giải quyết được. Trong Tâm lí học nội quan, mối quan hệ này không được chứng minh bằng cách thiết lập ra nó mà được "suy ra". Còn trong Tâm lí học hành vi, ngay từ đầu chúng đã bị loại bỏ. Hậu quả của sai lầm này đã dẫn đến *con người trong Tâm lí học hành vi không phải là một chủ thể chủ động hoạt động trong môi trường xã hội, tác động và làm biến đổi môi trường đó mà là các cơ thể, cá thể thụ động đối với các áp lực của môi trường.*

Công trình của J. Watson đóng vai trò quan trọng trong cuộc đấu tranh chống Tâm lí học duy tâm nội quan, kích thích xây dựng các phương pháp khách quan nghiên cứu tâm lí, trong đó có tâm lí trẻ em. Tuy nhiên, những sai lầm của các tiền đề phương pháp luận xuất phát như phủ nhận ý thức như là một dạng đặc biệt điều chỉnh hành vi, quy hành vi về các hành động thích ứng bên ngoài, đồng nhất các nguyên tắc hoạt động sống của người và động vật, phủ nhận các cơ chế thần kinh, tuyệt đối hoá vai trò của môi trường bên ngoài... đã hạn chế giá trị tích cực của thuyết Hành vi và làm cho nó nhanh chóng bị phân hoá.

4.3. Thuyết Hành vi mục đích của E.C. Tolman

E.C. Tolman (1886 – 1959) là một trong những người kế tục đầu tiên của thuyết Hành vi cổ điển. Mặt khác, do làm nghiên cứu sinh ở Đức với K. Koffka[1]– một đại biểu của Tâm lí học Gestalt. Trường phái Gestalt đã ảnh hưởng đến ông trên hai phương diện: ý tưởng của ông về tính chỉnh thể của một cấu trúc và tin rằng, cốt lõi của hành vi là các yếu tố bên trong của nó. Thuyết Hành vi cổ điển đã loại bỏ các yếu tố này, vì những lí do không quan sát trực tiếp chúng

[1] Kurt Koffka (1886 – 1941): Nhà tâm lí học Đức, đại biểu xuất sắc của trường phái Tâm lí học Gestalt – trường phái tâm lí học được hình thành ở Đức, chủ yếu nghiên cứu tri giác và tư duy.

một cách khách quan. Trong quan điểm của E.C. Tolman có sự nhất trí hoàn toàn giữa thuyết Hành vi (mới) với thuyết Gestalt, vốn xuất phát từ ý nghĩ cho rằng, cái tâm lí bên trong vốn chỉ có chủ thể biết tạo ra trường hiện tượng của nó. Các nghiên cứu của E.C. Tolman được xuất phát từ giả định: đối với các quá trình bên trong cũng phải tồn tại những chỉ số khách quan, được sử dụng khi nghiên cứu các kích thích và phản ứng, cho phép quan sát từ bên ngoài.

4.3.1. Hành vi có mục đích

Hành vi là tổng thể các phản ứng hướng đích của cá thể. Thuyết Hành vi có mục đích là hệ thống của E.C. Tolman kết hợp những nghiên cứu khách quan về hành vi, có đưa tính mục đích hay tính định hướng vào việc đạt một mục đích nhất định. Nói cách khác, thuyết Hành vi của E.C. Tolman được xây dựng trên quan niệm về *hành vi có mục đích*, một quan niệm khác hoàn toàn với J. Watson.

Theo E.C Tolman, không thể loại bỏ yếu tố tâm lí ra khỏi hành vi. Ở đây phải giải quyết hai vấn đề, một mặt, không thể nghiên cứu tâm lí bằng con đường nội quan, mà phải theo phương pháp khách quan của thuyết Hành vi; mặt khác, không thể loại bỏ các hình ảnh, động cơ, khái niệm và những vấn đề nền tảng khác của tâm lí học khỏi các công trình nghiên cứu tâm lí. Như vậy, đã xuất hiện khả năng áp dụng phương pháp luận của thuyết Hành vi sang những khía cạnh hoạt động tâm lí mà thuyết Hành vi cổ điển phủ nhận.

E.C. Tolman trình bày phương án thuyết Hành vi của mình trong cuốn sách *Hành vi có mục đích ở động vật và ở người*. Khái niệm "mục đích" là trở ngại cơ bản đối với J. Watson và những người theo ông. E.C. Tolman đã đưa ra các phạm trù này nhưng vẫn giữ quan điểm của J. Watson cho rằng để trở thành một khoa học, tâm lí học cần phải giới hạn ở những gì được quan sát khách quan. E.C. Tolman gọi thuyết Hành vi của mình là *thuyết Hành vi phân tử lượng*. Thuật ngữ này được chọn nhằm đối lập quan điểm về hành vi như là một quá trình mang tính *chỉnh thể*, với "*Thuyết hành vi phân tử*", lí giải hành vi như là tập hợp các vận động tách rời nhau. Như vậy, khái niệm hành vi đã có bước tiến đáng kể từ J. Watson đến E.C. Tolman. Ở J. Watson, hành vi được coi là các phản ứng

cơ bắp hay tiết dịch hoặc là *tổng số các phản ứng đó* (đối với các hành vi phức tạp). Ngược lại, đối với E.C. Tolman, *hành vi là tổng thể các phản ứng* (hành vi tổng thể hay cử động hành vi), mà trong đó không thể tách ra được các phản ứng riêng lẻ và các yếu tố đằng sau chúng. Hành vi tổng thể này liên quan trực tiếp với các biến số trung gian, chủ yếu là yếu tố *kì vọng tới mục đích* và *sơ đồ nhận thức* mà cá thể học được trong hành động. Các hành vi tổng thể này không đơn thuần là các phản ứng sinh học của cơ thể đối với các kích thích (theo cách hiểu của J. Watson), mà bao hàm các sự kiện vật lí, sinh học và cả các yếu tố tâm lí của bản thân. Nói tóm lại, phải hiểu *hành vi cá thể như một gestalt*. Vì vậy, phải nghiên cứu các hành vi tổng thể theo con đường riêng.

Theo E.C. Tolman, một trong những đặc điểm quan trọng của *hành vi tổng thể* là bao giờ cũng phải đạt tới một khách thể có lợi cho cơ thể (tìm đến thức ăn), hoặc tránh một khách thể có hại (ví dụ như con mèo tìm cách thoát khỏi "cái hộp có vấn đề"). Các khách thể đó là mục đích của hành vi. E.C. Tolman đã nói rằng, mọi hành vi đều "bốc mùi mục đích". Bất kì hành vi nào cũng hướng vào việc đạt mục đích nào đó, dựa trên cơ sở một số phương tiện. Trong hành vi có hai loại khách thể: khách thể – mục đích và khách thể – phương tiện. Trong đó, khách thể – mục đích có ý nghĩa quyết định. Ta có thể nhận ra và mô tả sự tồn tại của mục đích, thông qua sự tồn tại của khách thể đó. Nói khác đi, theo cách hiểu của E.C. Tolman, mục đích có tính khách quan và có thể nghiên cứu nó bằng phương pháp khách quan. Ví dụ: Con chuột kiên trì nhiều lần đi trong mê cung, càng đi càng ít mắc sai lầm để nhanh chóng tìm được lối thoát con chuột đã học tập và *chính sự học đối với chuột hay đối với con người là bằng chứng khách quan của sự tồn tại mục đích*. Như vậy, như mọi nhà hành vi khác, E.C. Tolman chỉ nghiên cứu các phản ứng của cơ thể. Mọi phép đo của ông đều được thực hiện bằng thuật ngữ những thay đổi trong hành vi nhằm đáp ứng như là chức năng của sự học.

Theo E.C. Tolman, tính mục đích của hành vi có thể được định nghĩa bằng những thuật ngữ của thuyết Hành vi khách quan mà không cần dựa vào phương pháp nội quan hay giả thuyết rằng cơ thể "cảm nhận" được cái gì trong mối liên hệ với thể nghiệm này hoặc thể nghiệm khác. Đối với ông, bất kì hành vi nào cũng

đều hướng vào việc đạt mục đích nhất định. Ví dụ như con mèo cố gắng thoát ra khỏi "cái hộp có vấn đề", con chuột tìm lối thoát khỏi mê cung, còn đứa trẻ học cách chơi đàn dương cầm...

Vấn đề đặt ra từ quan niệm của E.C. Tolman là: liệu mục đích hay ý định của hành vi là cái tâm lí có trước (cái nguyên phát) hay nó là cái thứ sinh, xuất hiện dần trong tiến trình hành vi tiến dần tới khách thể – mục đích, hoặc ít nhất cũng được xuất hiện sau hành vi đầu tiên đạt đích? Qua các thực nghiệm của E.C. Tolman trên động vật cho thấy, ông thiên về khả năng mục đích được hình thành do các hành vi hướng đích đầu tiên. Ví dụ: "tính kiên trì mục đích" của con chuột được nảy sinh là "mặt khách quan của hành vi" con chuột khi tìm đường ra khỏi mê lộ. Điều này rất gần với các thực nghiệm của Thorndike và đây là một trong những phát hiện quan trọng cho tâm lí học. Một mặt, nó khắc phục chủ nghĩa mục đích luận của Tâm lí học chức năng (với tư cách mục đích là cái có trước), mặt khác, tránh được tính cơ giới luận của thuyết Hành vi cổ điển, trên cơ sở bảo toàn tính khách quan của phương pháp nghiên cứu.

4.3.2. Biến trung gian

Biến trung gian là những nhân tố không quan sát được, mang tính chất giả định của cơ thể, trên thực tế là yếu tố quy định hành vi.

E.C. Tolman đã đưa ra khái niệm "các biến trung gian" (intervening variable) được hiểu như là tập hợp các nhân tố nhận thức và động cơ hoạt động giữa các kích thích trực tiếp (bên ngoài và bên trong) và hành vi đáp lại. Các biến trung gian là các yếu tố gián tiếp phản ứng vận động (biến phụ thuộc) và tác nhân kích thích (biến độc lập).

Lúc đầu E.C. Tolman xuất phát từ hai nhóm biến trung gian: nhu cầu (nhu cầu về thức ăn, an toàn, tình dục) và nhận thức (tri giác, kĩ năng...). Sau này, khi xem xét lại cách tiếp cận của mình, ông đưa ra ba nhóm: *hệ thống nhu cầu, hệ thống động cơ giá trị* (như thích một số vật hơn những vật khác) và *trường hành vi* (tức là tình huống trong đó thực hiện hành vi). Lí thuyết của E.C. Tolman đã phá vỡ các luận điểm của thuyết Hành vi cổ điển và kích thích những chương trình

thực nghiệm mới nghiên cứu về học tập, không theo nguyên vẹn công thức Kích thích – Phản ứng như phương án ban đầu.

Với tư cách là một nhà hành vi, E.C. Tolman cho rằng, hành vi nguyên nhân, hành vi khởi xướng và hành vi kết thúc, tạo ra kết quả cuối cùng cần phải được quan sát một cách khách quan và tiện lợi cho việc mô tả bằng các thuật ngữ thao tác. Ông giả thiết rằng, nguyên nhân hành vi bao gồm năm biến độc lập cơ bản: *các kích thích của môi trường, các động cơ tâm lí, di truyền, sự dạy học từ trước* và *tuổi tác*. Hành vi là hàm số của tất cả những biến số như vậy và được biểu thị bằng phương trình toán học. Giữa các biến độc lập quan sát được và hành vi đáp lại (phụ thuộc vào biến quan sát được) có một tập hợp những nhân tố không quan sát được mà E.C. Tolman gọi là *biến trung gian*. Những biến trung gian này là yếu tố quy định hành vi, chúng là những quá trình bên trong, gắn tình huống kích thích với phản ứng quan sát được. Công thức của thuyết Hành vi S → R (kích thích – phản ứng), nay có dạng S → O → R hay S → r → s → R. Các biến trung gian là tất cả những gì gắn với O (hoặc r), tức là gắn với cơ thể và hình thành phản ứng đối với kích thích đã cho.

Ví dụ điển hình của biến trung gian là cơn đói không nhìn thấy được ở người hay ở động vật tham gia thực nghiệm, nhưng nó có thể gắn với các biến thực nghiệm một cách khách quan và chính xác. Chẳng hạn như gắn với khoảng thời gian trong đó cơ thể không nhận được thức ăn hoặc gắn với phản ứng khách quan hay với biến hành vi như số lượng thức ăn đã ăn được hay với tốc độ nuốt thức ăn. Như vậy, nhân tố can thiệp không quan sát được – cơn đói, có thể nhận được sự đánh giá chính xác về mặt thực nghiệm, do đó dễ dàng hơn cho việc đo lường định lượng và điều chỉnh bằng thực nghiệm. Bằng cách xác định các biến độc lập và phụ thuộc, E.C. Tolman có thể mô tả về mặt thao tác các trạng thái bên trong không quan sát được:

Thông số độc lập → Thông số trung gian → Thông số phụ thuộc → Hành vi

Điều thú vị là không đơn giản chỉ có các khích thích của môi trường mà cả các phản ứng trước đó của cơ thể cũng là các biến độc lập. Bằng cách này ông đã đặt

nền móng quan trọng cho các công trình của B.F. Skinner sau này. Lúc đầu Tolman gọi cách tiếp cận của mình là "thuyết Hành vi tạo tác" trước khi chọn thuật ngữ "các biến trung gian".

4.3.3. Lí thuyết học tập

Học tập đóng vai trò quan trọng nhất trong thuyết Hành vi có mục đích của E.C. Tolman.

Củng cố

E.C. Tolman đã đánh giá lại hai quy luật cơ bản của thuyết Hành vi mà E.L. Thorndike đã nêu: *luật luyện tập* và *luật hiệu quả*, trong đó, khẳng định phần thưởng hay sự khuyến khích có sự tác động chủ yếu đến việc học tập. Theo E.C. Tolman, luật luyện tập, nếu được lí giải như là sự củng cố phản ứng nhờ lặp đi lặp lại nó thường xuyên so với những phản ứng khác thì không có giá trị giải thích gì lớn. Vai trò thực sự của củng cố không phải thể hiện ở việc làm vững chắc các mối liên hệ giữa kích thích và đáp ứng vận động mà là ở việc *hình thành những cấu trúc nhận thức* nhất định. Ví dụ như, chuột ở trong mê lộ tìm được lối đi đến chỗ có thức ăn, nhờ "bản đồ nhận thức" đã hình thành trong óc chứ không phải nhờ tổng đơn giản các kĩ xảo.

4.3.3.1. Sự hình thành bản đồ nhận thức

Trong thực nghiệm, để đi qua mê lộ và đạt được đích, chuột phải phân biệt hai loạt kích thích (ví dụ: hai vật màu xanh – màu vàng; rẽ phải – rẽ trái...). Trong hai cái đó, một cái hướng tới đích còn cái kia thì không. E.C. Tolman gọi đó là việc phân biệt các đồ vật tại chỗ (tức là phân biệt các đồ vật trên đường tới đích). Trong quá trình này, chuột phải *sờ mó* và *nắm lấy* các thuộc tính của vật, tạo ra *điểm tựa vật thể*. Nhờ đó, chuột đã hình thành các hành vi mong đợi (kì vọng) được gặp các vật đó. Như vậy, quá trình phân biệt và cầm nắm của chuột có tính hai mặt: một là các thuộc tính của vật thể phân biệt cái này với cái khác. Đây là cơ sở của vận động cầm nắm. Mặt khác, là sự mong đợi được gặp các vật ấy do cơ thể tạo ra trong quá trình huấn luyện. Đặc trưng vật lí của vật trong sự phân biệt và cầm nắm được gọi là *khách thể dấu hiệu*, còn cái tạo ra sự mong đợi được gọi là

khách thể ám chỉ. Sự phối hợp hai loại khách thể này tạo ra mối liên hệ giữa mục đích và phương tiện trong hành vi của chuột. Khách thể dấu hiệu, khách thể ám chỉ và mối liên hệ mục đích giữa chúng đã tạo ra *Gestalt dấu hiệu* hay *bản đồ trường của môi trường* tựa như bản đồ địa hình, cho phép vận động từ điểm này sang điểm khác mà không bị giới hạn bởi tập hợp các vận động cơ thể đã học thuộc lòng. E.C. Tolman gọi đó là *Sơ đồ (bản đồ) nhận thức.* Sơ đồ này là cái mà động vật học thuộc lòng, đó chính là bản đồ nhận thức của mê cung chứ không phải là tập hợp một số kĩ xảo vận động. Chức năng của *bản đồ nhận thức* là giúp động vật thực hiện mục đích bằng con đường ngắn nhất. Theo E.C. Tolman, *thực chất của mọi sự dạy học là hình thành được bản đồ nhận thức.*

Vấn đề đặt ra là, liệu động vật (và người) có nghiên cứu bản đồ nhận thức hay chỉ ghi nhớ tập hợp các phản ứng vận động? E.C. Tolman đã làm sáng tỏ điều này bằng các thực nghiệm trên chuột. Hành vi trong mê lộ của các nhóm chuột được so sánh với nhau: một nhóm thường xuyên nhận được thức ăn, còn nhóm khác qua nhiều lần thử không tìm được thức ăn trong máng và chỉ nhận được nó sau 10 ngày. Đường cong học tập của nhóm thứ hai đã chứng tỏ rằng động vật cũng học trong thời kì không có củng cố. Trong thời gian này, nó nghiên cứu mê lộ, xây dựng các cấu trúc nhận thức và vì thế khi nhận được thức ăn thì ngay tức khắc ít phạm sai lầm hơn.

Một thực nghiệm điển hình khác, người ta đã sử dụng mê cung có dạng chữ thập. Những con chuột trong một nhóm luôn luôn tìm thấy thức ăn tại cùng một chỗ, thậm chí để đạt được thức ăn tại một số điểm, mà để đến đó, đôi khi chúng buộc phải rẽ về bên trái chứ không phải về phía bên phải. Chuột thuộc nhóm thứ hai phải lặp lại một số các vận động, nhưng mỗi lần thức ăn lại nằm ở vị trí khác. Chẳng hạn, nếu xuất phát từ một đầu của mê cung hình chữ thập, chuột tìm được thức ăn khi rẽ về bên phải, còn nếu chuột ở trong mê cung từ hướng ngược lại, để tìm thấy thức ăn thì chúng phải rẽ về bên trái. Kết quả thực nghiệm đã chứng tỏ rằng, những con chuột nhóm thứ nhất, tức là những con chuột nghiên cứu vị trí các hành động định hướng tốt hơn nhiều so với những con chuột nhóm thứ hai

(những con chuột học thuộc phản ứng). E.C. Tolman đã đi đến kết luận rằng, hiện tượng này cũng thấy ở những người biết rõ địa hình nơi mình cư trú. Họ có thể đi từ điểm này đến điểm khác, bằng những lộ trình khác nhau vì trong não của họ đã hình thành bản đồ nhận thức địa hình.

4.3.3.2. Học tập ngầm

Một thực nghiệm khác là nghiên cứu sự học ngầm – *là quá trình học không thể quan sát được khi nó diễn ra*. Một con chuột đói được nhốt vào mê cung và được tạo điều kiện đi lại tự do trong đó. Ban đầu trong mê cung không có thức ăn. Liệu có thể dạy chuột được không, nếu không có sự củng cố? Thực nghiệm cho thấy, sau một vài lần không được củng cố, chuột được tạo điều kiện tìm thức ăn. Sau đó, tốc độ đi lại trong mê cung tăng lên đột ngột, điều này chứng tỏ đã có sự học tập nào đó trong thời gian không có sự củng cố. Những chỉ báo của con chuột này nhanh chóng đạt được trình độ như những con chuột nhận được thức ăn sau mỗi lần có phản ứng.

Những luận điểm nêu trên của E.C. Tolman là những lí do để gọi thuyết do ông soạn thảo là *thuyết Học tập nhận thức*. Đối lập với các nhà hành vi cũ, E.C. Tolman đưa ra nhân tố bên trong, nhưng lại không thể đưa ra được giải thích quyết định luận của chúng. Giữa *hành động có thể có thực* với *bản đồ nhận thức, ma trận giá trị – niềm tin* và *những định hướng bên trong* của hành động có một khoảng cách. Như Gazri đã nhận xét, E.C. Tolman đã vẽ các con chuột của mình "vùi đầu vào ý nghĩ" nhưng ông bất lực trong việc giải thích vì sao chúng đi đến được máng thức ăn khi dựa vào hệ thống các khái niệm của mình. Mối liên hệ giữa động cơ và hành động có thực của động vật vẫn bị tách rời như cũ.

Nguyên nhân gốc rễ của khiếm khuyết trong lập trường của E.C. Tolman là ở phương pháp luận thao tác của ông. Ông đã tin rằng, mình nhận được thông tin đáng tin cậy về kế hoạch bên trong của hành vi, xuất phát từ những dữ liệu khách quan chứ không phải là những quan niệm chủ quan. Nhưng ông hiểu những dữ liệu khách quan, theo quy ước của thuyết thao tác là những kết quả của những trật tự hành động cá nhân. Mặc dù, trong những kết quả đó phản ánh hiện thực,

nhưng nó tất yếu bị hạn chế bởi một bộ phận riêng của hành vi. Không thể từ những bộ phận rời rạc đó mà gắn thành một bức tranh chỉnh thể, điều chỉnh một cách có mục đích hành vi độc lập với các thao tác nghiên cứu của nhà tâm lí học. Để làm được điều đó phải có một lí thuyết mới, nhưng E.C. Tolman đã không thể tạo ra được.

Ảnh hưởng hàng thập kỉ của chương trình nghiên cứu của E.C. Tolman đến tâm lí học như thế nào? Giống như chính E.C. Tolman đã cảm thấy nhẹ nhõm vào đầu những năm 20, khi J. Watson đã làm tan bầu không khí của phương pháp nội quan, các nhà tâm lí Mĩ vào đầu những năm 30 đã cảm thấy nhẹ nhõm nhờ hoạt động "tẩy rửa" của E.C. Tolman, người đã khắc phục được tính trực tuyến trong tư tưởng của J. Watson – người đã loại bỏ các khái niệm và vấn đề quan trọng nhất khỏi tâm lí học.

Những biến trung gian đã đưa các nhân tố nhận thức và động cơ vào với tư cách là những yếu tố cần thiết, mà khi chúng mất đi thì hành vi tương tác thích ứng của cơ thể với môi trường là không thể có. Việc phân tích thực nghiệm những nhân tố đó đã dẫn đến khái niệm, giống như đã tạo nó được trên chất liệu khác và bằng phương pháp khác, đã nói lên sự tiếp xúc với hiện thực tâm lí, hiện thực này được tái hiện lại trong những thuật ngữ như "tâm thế", "cấu trúc kí hiệu", "nhiệm vụ", "tổng giác"... Nhiều thuật ngữ trong số đó đã xuất hiện trong Tâm lí học thực nghiệm, nhờ phát hiện ra những hiện tượng có giá trị không liên quan đến phương pháp nội quan. Nhưng chúng được phát hiện khi phân tích những sự kiện của hoạt động tâm lí người. E.C. Tolman đã tìm được chúng nhờ nghiên cứu thực nghiệm chuột trong mê lộ – một đối tượng không có khả năng thông báo bằng ngôn ngữ về trạng thái của mình. Vì vậy, tính đặc thù các công trình nghiên cứu của E.C. Tolman còn ở chỗ chúng ghi lại một số đặc điểm ở cấp độ tâm lí học đại cương của *tính quyết định luận của hoạt động sống*, tức là, cấp độ cao hơn so với cấp độ mà nhãn quan của "thuyết Hành vi cũ" khép lại.

Mặt khác, cả thuyết Hành vi cổ điển và thuyết Hành vi của E.C. Tolman đều gắn với những giáo điều của chủ nghĩa thực chứng. Cả hai đều đồng nhất các quy luật của hành vi con người và động vật, có nghĩa là đều mang tính quy giản.

Bản chất của vấn đề không thay đổi, do cơ sở để quy giản không phải là những kích thích và phản ứng mà là *cấu trúc kí hiệu, giả thuyết, mong đợi*. Trong suốt 30, năm E.C. Tolman làm thực nghiệm trên chuột và cho rằng, những hành vi thành công của con người, những đặc điểm ổn định và những lệch lạc không thể chấp nhận về mặt xã hội, suy cho cùng được hình thành bởi văn hoá đặc thù. Nhưng dù sao những quy luật chung của trí tuệ, động cơ và tính không ổn định được nghiên cứu trên chuột cũng thành công như trên người, ngoài ra, nghiên cứu trên chuột còn dễ tiến hành hơn.

4.4. Thuyết Hành vi tạo tác của B.F. Skinner

Nhân vật có ảnh hưởng nhất trong tâm lí học suốt nhiều thập kỉ là B.F. Skinner. Khi ông mất năm 1990, Tổng biên tập tạp chí *Nhà tâm lí học Mĩ* đã viết về ông như là "một trong những người khổng lồ của lĩnh vực khoa học này", "người đã để lại dấu ấn không thể phai mờ trong tâm lí học". Còn trong chuyên mục "Tạp chí lịch sử khoa học hành vi" người ta đã viết về ông như là *một nhân vật hàng đầu trong thuyết Hành vi của thế kỉ này*.

B.F. Skinner trực tiếp kế thừa và phát triển thuyết Hành vi cổ điển của J. Watson, coi hành vi cơ thể là đối tượng nghiên cứu. Tuy nhiên, hành vi của người và động vật theo quan niệm của J. Watson chủ yếu dựa trên cơ sở phản xạ có điều kiện cổ điển của I.P. Pavlov, tức là phản xạ bị chế ước bởi các kích thích nhất định, B.F. Skinner đã thay đổi cơ bản khái niệm này. Trong nhiều năm, ông cùng với các cộng sự kiên trì thực nghiệm hình thành ở động vật (chuột, chim bồ câu) và ở người các hành vi, mà ông gọi là *hành vi tạo tác* (operant). *Hành vi tạo tác và kích thích củng cố là trung tâm trong toàn bộ công trình nghiên cứu của Skinner*. Từ đó, dẫn ông đến một *lí thuyết học tập mang tính xã hội* – một thuyết rất khác so với hướng tiếp cận của C.L. Hull hay E.C. Tolman.

4.4.1. Hành vi tạo tác

Theo B.F. Skinner, cả động vật và người có ba dạng hành vi: *hành vi không điều kiện* (có cơ sở là phản xạ bẩm sinh), *hành vi có điều kiện* (phản xạ có điều kiện

cổ điển) và *hành vi tạo tác* (phản xạ có điều kiện tạo tác), gắn với tên tuổi những người phát hiện ra chúng: R. Descarts, I.P. Pavlov và B.F. Skinner.

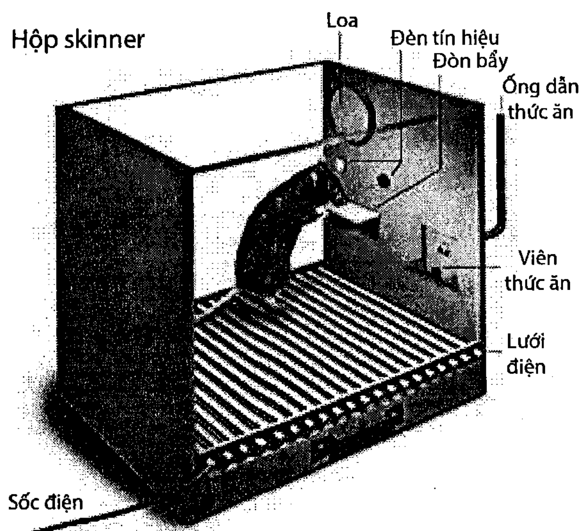
B.F. Skinner cho rằng, sự khác biệt đầu tiên giữa hành vi có điều kiện với hành vi tạo tác là hành vi có điều kiện xuất hiện nhằm *tiếp nhận một kích thích củng cố,* còn hành vi tạo tác *nhằm tạo ra kích thích củng cố.*

Theo thuyết Hành vi tạo tác, nhiều trả lời của cơ thể không phải do một kích thích không điều kiện nào đó gây ra, tức là trước trả lời đó không có một sự kiện nào đó xảy ra mà do *tự cơ thể phóng* ra. Các phản ứng nảy sinh để trả lời kích thích vô điều kiện và kích thích có điều kiện, Skinner gọi là các phản ứng loại S. Ông xếp các loại phản xạ có điều kiện được nghiên cứu trong trường phái I.P. Pavlov thuộc loại S. Còn trong trường hợp hành vi tạo tác thì động vật khi bị rơi vào một hoàn cảnh do người thực nghiệm tạo ra, ví dụ rơi vào "Hộp Skinner" thoạt đầu động vật làm các thao tác (cử động) ngẫu nhiên, trong đó có cái đúng, tức là đi đúng hướng, có kích thích củng cố và như vậy các thao tác đúng được củng cố. Các phản ứng do cơ thể tự phóng ra được Skinner xếp vào loại R và được gọi là *hành vi tạo tác.*

Theo ông, thực chất của loại hành vi S là thay một kích thích này bằng một kích thích khác, như I.P. Pavlov đã chỉ ra là quá trình tín hiệu hoá. Loại hành vi này chuẩn bị cho cơ thể có trả lời trước khi kích thích không điều kiện ngẫu nhiên, xảy ra đồng thời ngay trước kích thích không điều kiện và thay thế kích thích không điều kiện, tác động vào cơ thể. Trong loại R cũng có sự thay thế này nhưng không có quá trình tín hiệu hoá. Loại này tác động theo con đường khác: trong vô số các cử động không điều kiện, có thể chọn những cái mà sự lặp lại chúng giữ vai trò quan trọng đối với việc nhận kích thích, trả lời có điều kiện loại R không chuẩn bị để tiếp nhận một kích thích củng cố, mà *tạo ra kích thích củng cố*". Trong các phản xạ có điều kiện cổ điển, vai trò tín hiệu, báo trước sự xảy ra phản ứng không điều kiện thuộc về các kích thích có điều kiện, còn trong phản xạ tạo tác, vai trò đó thuộc về phản ứng không điều kiện được củng cố do chính con vật tạo ra.

Sự khác biệt thứ hai giữa hành vi đáp ứng với hành vi tạo tác là hành vi tạo tác tác động đến môi trường bao quanh cơ thể, trong khi hành vi đáp ứng không làm điều đó. Con chó làm thực nghiệm trong thí nghiệm của Pavlov bị xích không thể làm điều gì khác ngoài phản ứng (chẳng hạn như tiết nước bọt), khi nghiệm viên đưa ra kích thích nào đó với nó. Con chó không thể làm gì để lấy được thức ăn. Ngược lại, *hành vi tạo tác* của chuột trong lồng Skinner là mang tính *công cụ* với ý nghĩa là chuột lấy được thức ăn (kích thích). Khi chuột nhấn đòn bẩy, nó nhận được thức ăn, còn nếu như không nhấn đòn bẩy thì không nhận được thức ăn, tức là chuột đã tác động đến môi trường xung quanh (B.F. Skinner rất thích thuật ngữ "Chiếc hộp Skinner" do C.L. Hull đưa ra lần đầu tiên vào năm 1933. "Chiếc hộp Skinner" đã trở thành phổ biến, đến mức nó đã đi vào tất cả các sách tra cứu và hiện nay được thừa nhận chung trong tâm lí học).

Như vậy, về cơ chế sinh học, cả hành vi có điều kiện cổ điển lẫn hành vi tạo tác đều có cơ sở là phản xạ có điều kiện, nhưng chúng *khác nhau về tính chủ động của hành vi cơ thể* đối với kích thích của môi trường. Về nguyên tắc, *cả hai đều là sơ đồ trực tiếp S → R*, nhưng trong sơ đồ cổ điển thì các kích thích (S) đóng vai trò tín hiệu, còn trong sơ đồ tạo tác, vai trò này được chuyển vào trong hành vi củng cố. Nói cách khác, trong sơ đồ hành vi tạo tác, hành vi củng cố (do con vật tự tạo ra) có vai trò kích thích (s). Vì vậy, có thể diễn đạt mối quan hệ này theo công thức S → r → s → R. Mặc dù bản chất trực tiếp của Kích thích – Phản ứng là hiển nhiên trong cả hai sơ đồ, nhưng trong sơ đồ hành vi tạo tác, tính chất chủ động và tự do tác động của cá thể đối với môi trường lớn hơn rất nhiều so với sơ đồ cổ điển. Điều này đã dẫn B.F. Skinner đến kết luận, *hành vi tạo tác*



đặc trưng cho việc học tập hằng ngày. Vì thông thường hành vi mang tính tạo tác, nên cách tiếp cận có hiệu quả nhất đối với khoa học về hành vi là nghiên cứu *điều kiện hoá* và *sự tắt dần của hành vi tạo tác.*

Các thực nghiệm truyền thống của thuyết hành vi tạo tác được tiến hành trên chim bồ câu hoặc chuột.

Cho con vật vào trong "Hộp Skinner", trong đó không có thức ăn và được tạo mọi điều kiện tìm hiểu hộp. Chúng có thể thực hiện các phản xạ đã được bố trí trước, theo ý đồ của nhà nghiên cứu và các kết quả phản xạ được kiểm soát bằng quan sát khách quan (ví dụ như, phản xạ được thiết kế cho chuột là chiếc đòn bẩy nhỏ, còn đối với chim bồ câu là phản xạ mổ vào đĩa ở bên hông của hộp, những thứ này được nối với các thiết bị kĩ thuật cho phép có thể tự động đo sự vận động của các con vật thực nghiệm). Khi con vật (chim, chuột) được thả vào hộp, lúc đầu chưa biết nhấc chiếc đòn bẩy hay mổ vào đĩa. Trong trường hợp này, người làm thực nghiệm bỏ các viên thức ăn cho chuột, mỗi khi nó di chuyển tới gần đòn bẩy. Sau đó chỉ bỏ thức ăn khi con chuột chạm vào đòn bẩy (tức là phản xạ mà nhà nghiên cứu muốn hình thành ở chuột). Sự củng cố (bỏ thức ăn) được tăng lên theo chiều hướng đến mức con chuột tự phát nhấn đòn bẩy mỗi khi nó có nhu cầu ăn. Trong loại phản xạ này, yếu tố củng cố (phần thưởng củng cố hay hình phạt) là tác nhân quan trọng, giúp con vật chủ động tạo ra các phản ứng (tức là các phản xạ). B.F. Skinner lưu ý, là trong các hành vi của động vật thực nghiệm (ấn đòn bẩy của chuột, mổ vào đĩa của chim bồ câu) có tác động đến môi trường xung quanh và là công cụ lấy thức ăn. Trong thực nghiệm này, biến độc lập (biến thực nghiệm) là *kích thích củng cố,* còn biến phụ thuộc là *tần số xuất hiện, tốc độ* và *cường độ phản ứng.*

Sơ đồ thực nghiệm có thể được phức tạp hoá. Ví dụ: thay vì một đòn bẩy thì đặt hai chiếc và như vậy sẽ đặt chuột vào tình huống phải chọn lựa. Từ tập hợp đơn giản các phần tử, tạo thành những kế hoạch đa dạng điều khiển hành vi. Chẳng hạn, chuột nhấn đòn bẩy nhưng chỉ nhận được thức ăn khi và chỉ khi đèn sáng. Sau này, khi có đèn sáng, tốc độ phản ứng tăng đáng kể. Hoặc là thức ăn

chỉ đưa ra khi nhấn đòn bẩy với một lực nhất định. Sau này chuyển động đòi hỏi lực xuất hiện càng thường xuyên hơn. Có thể gắn chuyển động thành chuỗi (chẳng hạn như phản ứng đối với ánh sáng màu xanh dẫn đến sự xuất hiện tác nhân kích thích mới – ánh sáng màu đỏ, chuyển động đáp lại được củng cố). Nghiệm viên cũng có thể thay đổi thời gian và trình tự các củng cố tích cực và tiêu cực, thiết kế những "kế hoạch củng cố" (chẳng hạn, chỉ củng cố phản ứng đầu tiên mà cơ thể tạo ra sau một khoảng thời gian nhất định hoặc chỉ củng cố phản ứng đầu tiên sau một số lượng phản ứng nhất định).

Từ kết quả các thực nghiệm trên, B.F. Skinner đã phát biểu luật lĩnh hội của mình: *Cường độ của hành vi tạo tác tăng lên nếu hành vi được kèm theo kích thích củng cố.* Mặc dù để hình thành phản ứng nhanh chóng nhấn đòn bẩy, đòi hỏi phải có thực hành nhưng thông số then chốt vẫn là củng cố. Tự thân việc thực hành không đem lại cái gì cả, nó chỉ tạo điều kiện xuất hiện củng cố mang tính bổ sung.

4.4.2. Học tập bằng phương pháp thử – sai

Trong các thực nghiệm của E.L. Thorndike, con mèo muốn học được bài học về mở khoá để thoát ra khỏi hộp, nó phải thay đổi liên tục hành vi của mình theo phương pháp thử – sai. Trong các thực nghiệm của B.F. Skinner, các con vật phải tự mình tìm kiến thức ăn cũng bằng một loạt hành vi mang tính thử đúng – sai. Cả E.L. Thorndike và B.F. Skinner đều đi đến mô hình phương pháp học tập theo nguyên lí thử – sai.

Học tập bằng phương pháp thử và sai là học tập dựa vào sự lặp lại những phản ứng dẫn đến kết quả đúng.

Trong các phản xạ tạo tác, những phản ứng nào không dẫn đến kết quả đúng dường như bị xoá khỏi trí nhớ qua một số lần lặp lại. Những phản ứng thành công, sau một loạt cố gắng sẽ được tăng cường. Ở đây xuất hiện cơ chế *thử* và *sai* của các phản ứng. Việc học tập được thiết kế bởi nội dung (môi trường học tập) trong đó chứa đựng các yếu tố lựa chọn theo hướng củng cố phản ứng thành công và loại trừ các phản ứng không phù hợp được gọi là *dạy học bằng phương pháp thử và sai.*

4.4.3. Sự củng cố

B.F. Skinner dành trọn niềm tin và sức lực có thể có của mình cho sự củng cố hành vi. Ở mọi trường hợp, kể cả các thực nghiệm trên động vật và con người thì trong bộ máy khái niệm của B.F. Skinner, *phản ứng tạo tác và củng cố hành vi bao giờ cũng là hai khái niệm chủ yếu.* Không có củng cố trực tiếp thì không thể có hành vi tạo tác. Có củng cố là có sự xuất hiện phản ứng. Xác suất xuất hiện phản ứng, tần số và cường độ phản ứng hoàn toàn tuỳ thuộc vào củng cố và cách củng cố. Theo B.F. Skinner, hậu quả của hành vi – những cái củng cố là các lực kiểm soát rất mạnh mẽ. Vì vậy, ông cho rằng *kiểm soát được củng cố thì kiểm soát được hành vi.* Ví dụ: bằng cách kiểm soát củng cố, giáo viên có thể khuyến khích học sinh tuân thủ các quy tắc học đường về việc hút thuốc lá, nói tục... Do tầm quan trọng đặc biệt mà B.F. Skinner gán cho củng cố hành vi nên cần xét vấn đề này theo hai phương diện: vai trò quy định của củng cố đối với hành vi tạo tác của cá thể và nhóm; nguyên tắc và kĩ thuật củng cố. Chúng ta bắt đầu từ phương diện thứ hai: nguyên tắc và kĩ thuật củng cố.

4.4.3.1. Sự củng cố – phân loại và nguyên tắc

a) Sự củng cố

Theo luật hiệu quả của E.L. Thorndike: bất kì hành vi nào tạo nên một kết quả thoả mãn trong một tình huống, sẽ có xu hướng được lặp lại với tần số cao hơn khi tình huống đó xuất hiện. Như vậy, ở đây xuất hiện quan hệ kép của hành vi: với kết quả của hành vi trước đó và với hậu quả của nó. Theo B.F. Skinner, kết quả quy định rất lớn sự lặp lại của hành vi đó. Loại và thời điểm của kết quả có thể củng cố hoặc làm suy yếu những hành vi tiếp theo. Sự củng cố là những kết quả làm cho hành vi được xuất hiện với tần số cao hơn, cường độ mạnh hơn. Vật củng cố là một kết quả nào đó để củng cố hành vi tiếp sau nó. Quá trình củng cố có thể được phác hoạ theo sơ đồ sau:

Hành vi → Vật củng cố → Hành vi được lặp lại hay được củng cố

Trong hệ thống lí luận của B.F. Skinner, thuật ngữ củng cố được dùng với nghĩa điển hình như sau:

1) Cái củng cố là sự kiện kích thích mà nếu nó xuất hiện trong quan hệ nhất định với phản ứng thì có xu hướng duy trì hay tăng cường phản ứng, mối liên hệ kích thích – phản ứng hoặc mối liên hệ kích thích – kích thích.

2) Nguyên tắc củng cố: liên quan đến việc tăng dần tần số phản ứng khi các kết quả nhất định tức thì theo sau nó. Kết quả theo sau hành vi phải phụ thuộc vào hành vi. Sự phụ thuộc này là việc tăng tần số hành vi có liên quan đến cái củng cố. Khi giáo viên củng cố hành vi đúng đắn của học sinh, họ đã làm tăng xác suất việc học sinh sẽ nhớ phản ứng và sử dụng nó trong tương lai, trong tình huống tương tự.

3) Bảo đảm nhận ra phần thưởng từ sự củng cố. Những người không phải là nhà tâm lí học cũng có thể sử dụng "phần thưởng", cha – mẹ có thể mua cho con một que kem khi con "cư xử" ngoan ngoãn. Tuy nhiên, đó chưa hẳn là sự củng cố. Nhà tâm lí học nhìn quá trình này theo cách khác. Họ tin rằng việc củng cố có hiệu quả khi áp dụng cho hành vi đặc biệt. Phải đảm bảo học sinh nhận ra rằng, mình được lời khen (phần thưởng) của cô giáo vì có cách giải quyết vấn đề hay có câu trả lời đúng. Nói cách khác, nhà tâm lí học khi sử dụng củng cố phải tuỳ thuộc vào hành vi được củng cố; phải làm sáng tỏ hành vi được củng cố và tin cậy vào củng cố. Tức là phải làm cho học sinh nhận thấy giá trị của sự củng cố đối với kết quả của mình.

Một ví dụ về củng cố:

Hãy hồi tưởng lại bạn là một cậu bé 10 tuổi, cha bạn thường xuyên bắt bạn phải giải rất nhiều bài tập toán trong cả mùa hè, với cường độ lao động cật lực: làm việc đó hôm nay, làm trước khi cha về nhà... Nhưng mẹ bạn, với sự hiểu biết hơn về hành vi con người, thấy cửa hàng có bán một loại kem mà bạn ưa thích, nhưng chúng lại đắt quá. Bà hứa mỗi tuần mua cho bạn một hộp kem sau khi bạn giải xong một số lượng nhất định bài tập. Đến cuối kì nghỉ hè, bạn sẽ giải bài tập thường xuyên mà không có sự ép buộc hay la rầy, đe doạ.

Một minh hoạ đơn giản đã chứa đựng tất cả yếu tố mà những người đọc sách của B.F. Skinner tin tưởng nồng nhiệt. Điều này cũng chứng minh tại sao

B.F. Skinner không hài lòng với mô hình I.P. Pavlov, như là một kĩ thuật giải thích tất cả mọi hành vi.

b) Các loại củng cố

B.F. Skinner cho rằng, có hai loại củng cố: *tích cực* và *tiêu cực*. Củng cố tích cực là sự củng cố dẫn đến làm tăng cường cường độ hay tăng cường tần số xuất hiện của hành vi mong đợi, còn củng cố tiêu cực, là củng cố dẫn đến làm suy giảm hoặc làm mất hành vi không mong đợi, hay hành vi gây khó chịu. Không nên lẫn lộn củng cố tiêu cực với trừng phạt, mặc dù cả hai đều hướng đến làm giảm hành vi không mong đợi.

c) Các kiểu củng cố

B.F. Skinner đã kiểm tra các củng cố và phân loại theo sức mạnh của chúng.

– *Củng cố sơ cấp:* Là những củng cố tác động đến hành vi mà không cần phải học tập: thức ăn, nước uống, tình dục. Đó là những củng cố tự nhiên.

– *Củng cố thứ cấp:* Là những củng cố thu được sức mạnh củng cố vì chúng gắn với những củng cố sơ cấp. Ví dụ: nếu một trong những con bồ câu của B.F. Skinner mổ vào đĩa, đèn xanh bật lên, một giây sau, những hạt lúa mì xuất hiện. Đèn xanh vẫn sáng và tiến hành trắc nghiệm lại thì dần dần chim bồ câu thu được tiềm năng củng cố của chính mình.

– *Củng cố được khái quát hoá:* Một dạng của củng cố thứ cấp là những củng cố đạt được sức mạnh củng cố vì chúng đi kèm với một số củng cố sơ cấp. Theo Skinner, tiền là minh hoạ cho loại củng cố này vì chúng dẫn đến thức ăn, rượu và những thứ tích cực, sau đó nó trở thành củng cố khái quát cho nhiều loại hành vi.

d) Các lịch trình củng cố

– Khi con người đang học một hành vi mới, họ sẽ học nó nhanh hơn nếu hành vi mới được củng cố. Đó là củng cố liên tục.

– Khi hành vi mới đã được nắm vững, họ sẽ duy trì tốt hành vi đó nếu thỉnh thoảng nó được củng cố. Đó là củng cố gián đoạn.

4.4.3.2. Sự trừng phạt

Trừng phạt là sự thể hiện một sự kiện không thích thú hoặc di chuyển một sự kiện tích cực sau một phản ứng và làm giảm tần số của phản ứng đó.

Sự trừng phạt liên quan tới hai sự kiện:

1) Một cái gì đó khó chịu xuất hiện sau phản ứng. Nó được gọi là kích thích khó chịu. Ví dụ: bà mẹ có thể quở trách đứa con đang la hét, giáo viên có thể khiển trách học sinh nói chuyện trong lớp. Trong trường hợp này, một điều gì đó khó chịu theo sau hành vi của trẻ.

2) Một điều gì đó tích cực biến mất sau hành vi. Ví dụ: đứa trẻ mắng một em bé hơn trong khi chơi có thể bị đuổi ra khỏi lớp, một cậu thiếu niên vi phạm luật giao thông có thể không được sử dụng xe máy trong những buổi sau. Trong cả hai trường hợp, một điều gì đó khó chịu kéo theo hành vi không mong muốn.

Sự khác nhau giữa trừng phạt và củng cố là *trừng phạt* thường có *ý đồ làm giảm một kiểu hành vi nhất định,* còn *củng cố* làm *tăng cường hành vi.*

Mặc dù, trừng phạt là hợp lí trong một số tình huống. Tuy nhiên, nhiều hình thức trừng phạt khác có thể gây tổn thương về tâm lí cho trẻ em. Bằng trừng phạt, chúng ta có thể buộc học sinh đọc sách, nghe giảng và thực hiện trắc nghiệm. Nhưng nếu các hoạt động đó là không thú vị, thì chúng thường kèm theo các kết quả không mong muốn.

Những học sinh chịu sự kiểm soát bởi trừng phạt thường có các phương pháp tránh và lẩn trốn các kích thích khó chịu: đến muộn, nói dối, phát sinh các chứng sợ nhà trường, giả vờ ốm. Vì trẻ "tránh gặp mặt" giáo viên và mọi thứ mang tính chất giáo dục đối với trẻ.

B.F. Skinner tin rằng, sự củng cố tích cực để thay đổi hành vi là có hiệu quả hơn so với trừng phạt. Ông khẳng định quan điểm của mình bằng một khối lượng đáng kể những nghiên cứu thực nghiệm trên động vật và người.

4.4.4. Công nghệ hành vi

Quay trở lại bộ ba: Kích thích → Hành vi củng cố → Hành vi lặp lại (S → r → s → R). Đây chính là chìa khoá để B.F. Skinner mở rộng lí luận của mình sang

nhiều lĩnh vực khác nhau của đời sống xã hội, phát triển nó trở thành công nghệ hành vi.

Tư tưởng công nghệ hành vi là một bước tiến rất lớn trong tâm lí học, nó phản ánh xu thế tất yếu của sự phát triển khoa học. Trong nhiều lĩnh vực: vật lí, sinh học, kĩ thuật... công nghệ đã trở thành lẽ sống thời đại. Vì vậy, việc chuyển công nghệ vào trong tâm lí học là sự nhạy cảm của Skinner trước đòi hỏi của xã hội. Vậy, ông đã giải quyết vấn đề này như thế nào?

– B.F. Skinner đã đề xuất *chương trình kiểm soát hành vi – công nghệ hành vi,* trong đó ông cố gắng đưa những phát minh trong phòng thí nghiệm của mình vào cuộc sống của toàn xã hội. Điều này được thể hiện trong tiểu thuyết *Walden Two – Watson* 2.

Năm 1948, B.F. Skinner xuất bản cuốn tiểu thuyết *Walden Two,* trong đó, mô tả cuộc sống của một cộng đồng nông thôn có hàng nghìn người. Mỗi khía cạnh của cuộc sống trong cộng đồng này đều được kiểm soát bằng củng cố tích cực.

Xã hội được mô tả trong tiểu thuyết của B.F. Skinner và đề xuất mang tính nền tảng của B.F. Skinner, thực chất mọi người đều giống như những chiếc máy, phản ánh đỉnh cao của sự phát triển lâu dài của khuynh hướng tư tưởng này từ Galilée[1]và Newton đến những nhà thực nghiệm Anh và sau đó đến J. Watson. "N ếu chúng ta định áp dụng những phương pháp khoa học vào những vấn đề của con người thì cần phải công nhận rằng, hành vi bị quy định và tuân theo những quy luật nhất định, rằng cái mà con người làm là kết quả của những điều kiện nhất định và nếu những điều kiện đó đã biết thì hoàn toàn có thể dự báo và ở mức độ nào đó xác định được cả những hành động" (B.F. Skinner, 1948).

– *Thay đổi hành vi:* Sử dụng kích thích tích cực để kiểm soát hay thay đổi hành vi của cá nhân hay nhóm.

Chương trình của B.F. Skinner khiến cho xã hội dựa vào củng cố tích cực mới tồn tại chỉ ở bình diện lí thuyết, nhưng việc kiểm soát hay thay đổi hành vi của mọi người hay nhóm nhỏ trên thực tế lại được triển khai rộng rãi. Thay đổi

---

[1] Galileéo Galilée (1564 –1642): Nhà thiên văn học lỗi lạc người Italia.

hành vi thông qua củng cố tích cực là một trong những phương pháp phổ biến nhất trong các bệnh viện tâm thần, trong nhà máy, nhà trường, các cơ sở giáo dục cải tạo, nơi nó được sử dụng để thay đổi hành vi bất thường hay không mong muốn, làm cho hành vi dễ chấp thuận hơn. Thay đổi hành vi tác động đến mọi người cũng giống như phương pháp điều kiện hoá tạo tác thay đổi hành vi của con chuột hay chim bồ câu, bằng cách củng cố hành vi mong muốn và không củng cố những hành vi không mong muốn.

Ví dụ: một đứa trẻ có biểu hiện "ăn vạ" để nhận được thức ăn hay thu hút sự chú ý của mọi người đến bản thân. Nếu cha mẹ thoả mãn đòi hỏi của trẻ, thì bằng cách đó sẽ củng cố hành vi không mong muốn là trẻ "ăn vạ". Trẻ sẽ thay đổi hành vi như: dậm chân, khóc lóc, nếu trẻ không được nhận sự củng cố. Qua một thời gian nhất định, hành vi của trẻ thay đổi, vì việc thể hiện tính cách của mình sẽ không bao giờ dẫn đến kết quả mong muốn.

Điều kiện hoá tạo tác và củng cố được áp dụng cả tại nơi làm việc, nơi mà sự thay đổi hành vi được sử dụng rộng rãi để làm giảm số ngày nghỉ làm hay lạm dụng giấy nghỉ ốm cũng như để cải thiện hiệu suất làm việc và củng cố kĩ thuật an toàn lao động. Các phương pháp thay đổi hành vi cũng được áp dụng để dạy những kĩ xảo, thói quen làm việc.

Các chương trình thay đổi hành vi đã chứng minh hiệu quả của mình trong thời gian sử dụng chúng, nhằm mục đích thay đổi hành vi bệnh nhân trong các bệnh viện tâm thần. Do có hành vi tích cực, bệnh nhân nhận được phần thưởng dưới hình thức huy hiệu, chúng có thể được đổi thành một ưu tiên hay tiền; hành vi phá hoại hay tiêu cực thì không được thưởng. Dần dần sẽ thấy sự thay đổi tích cực trong hành vi bệnh nhân. Khác với các phương pháp lâm sàng truyền thống, ở đây những gì diễn ra trong ý thức bệnh nhân được coi như không khác gì so với trường hợp con chuột trong chiếc lồng Skinner. Sự quan tâm chỉ tập trung đến hành vi bên ngoài và sự củng cố tích cực.

B.F. Skinner và những người theo ông đã tiến hành một khối lượng công việc đồ sộ về vấn đề học tập, ví dụ như về vai trò của trừng phạt trong lĩnh hội kĩ xảo,

tác động của những hệ thống củng cố khác nhau, mức độ tắt dần của điều kiện hoá tạo tác, sự hiện diện của củng cố thứ cấp.

4.4.5. Dạy học chương trình hoá

Ngày 11/01/1953, sau khi dự giờ môn Số học trong nhà trường, nơi con mình đang học, B.F. Skinner đã tỏ ra thất vọng – như lời ông viết trong lí lịch tự thuật: "Bất thình lình tôi cảm thấy mình có lỗi, giáo viên đã phá hỏng tất cả những gì mà chúng tôi đã biết về học tập". Do tác động của giờ tranh này, B.F. Skinner đã bắt đầu suy nghĩ về các nhân tố củng cố có thể sử dụng để cải thiện việc dạy những môn học trong nhà trường và thiết kế ra hàng loạt máy dạy học. Như vậy, đã xuất hiện một khuynh hướng gọi là *dạy học theo chương trình*. Sự phát triển nhanh chóng của nó đã đáp ứng đòi hỏi của kỉ nguyên cách mạng khoa học kĩ thuật. Nhưng bản thân ý tưởng về việc tối ưu hoá dạy học và sử dụng những máy móc đặc biệt nhằm mục đích đó đã không được gắn chặt với một lí thuyết tâm lí học thống nhất nào. Khác với các hệ thống tâm lí học khác, lí thuyết của B.F. Skinner có thể hướng hoạt động tìm kiếm trong dạy học theo chương trình, nhờ đó đã đưa ra nguyên tắc phân chia quá trình giải quyết nhiệm vụ học tập thành những thao tác riêng rẽ, mỗi thao tác được kiểm soát bằng củng cố, được dùng làm tín hiệu mối liên hệ ngược.

Khái niệm của B.F. Skinner về hành vi tạo tác như một kiểu "điều kiện hoá đặc biệt" vốn bắt nguồn từ E.L. Thorndike: động tác vận động được thực hiện một cách hỗn độn và được sắp xếp sau một tập hợp các lần thử ngẫu nhiên, nhờ đó, cơ thể hoặc là cảm thấy thoả mãn hoặc cảm thấy khó chịu. Những trải nghiệm tổng quát mang tính kết quả (thực hiện chức năng tín hiệu của mối liên hệ ngược) được E.L. Thorndike đưa về thời điểm kết thúc của quá trình chỉ được kiểm soát trong phạm vi của thời điểm đó, trong khi, những hành động diễn ra từ trước (những thao tác) lại không chịu sự kiểm tra nào, nói cách khác là không bị điều khiển.

Những hiệu chỉnh cơ bản mà B.F. Skinner đưa vào sơ đồ E.L. Thorndike gắn liền với việc chia nhỏ hành vi tạo tác thành các phần tử đơn giản nhất như là

đơn vị của quá trình hành vi (học tập). Điều đó cho phép biến từng bộ phận của quá trình thành đối tượng điều khiển. Từ đây, có điều kiện lập chương trình cho cả quá trình, trong suốt thời gian nó diễn ra mà thiếu điều này thì những máy móc trong dạy học là không thể áp dụng được. Ngoài ra, *Công nghệ dạy học B.F. Skinner* đã đưa ý tưởng đặc trưng cho toàn bộ thuyết Hành vi về sự đồng nhất của các cơ chế điều chỉnh hành vi ở tất cả các thực thể sống vào lí thuyết và thực hành dạy học. Ông giả thuyết rằng, dường như không tồn tại những khác biệt cơ bản giữa học tập ở người và động vật có xương sống.

Tính chất sai lầm của luận điểm này được bộc lộ rõ trong cách giải thích B.F. Skinner về những dạng hoạt động tâm lí cấp cao mà từ thời xa xưa người ta đã coi là tài sản riêng của con người, đó chính là *những hành động ngôn ngữ.*

4.4.6. Hành vi ngôn ngữ

B.F. Skinner khẳng định rằng những âm thanh được cơ thể con người tạo ra trong quá trình nói cũng là một dạng của hành vi và đó chính là hành vi ngôn ngữ. Chúng là những phản ứng, có thể được củng cố bằng những âm thanh khác hay những cử chỉ, giống như chuột nhấn vào đòn bẩy được củng cố bằng nhận được thức ăn.

Đối với hành vi ngôn ngữ, đòi hỏi phải có hai người tương tác với nhau – người nói và người nghe. Người nói phản ứng bằng cách nhất định – điều đó có nghĩa là họ phát âm. Người nghe có thể điều chỉnh hành vi tiếp theo của người nói, bằng cách thể hiện sự củng cố, không có củng cố hay trừng phạt– tuỳ theo cái gì được nói ra.

Chẳng hạn, mỗi lần khi người nói dùng một từ nhất định, người nghe cười, bằng cách đó anh ta làm tăng xác suất người nói tiếp tục sử dụng từ được củng cố. Nếu người nghe phản ứng với từ đó bằng cách nhíu mày hay có nhận xét tiêu cực thì anh ta làm tăng xác suất người nói trong tương lai sẽ tránh sử dụng nó. Những ví dụ như vậy có thể thấy trong hành vi của phụ huynh khi họ dạy con của họ nói. Những từ hoặc biểu hiện không được phép, cách sử dụng từ sai, phát âm sai đều gây ra phản ứng, về gốc rễ khác với phản ứng mà những câu nói lịch sự,

sự áp dụng đúng và phát âm chính xác gây ra. Như vậy, trẻ học được cách nói đúng – ít nhất ở trình độ mà cha mẹ hay người giáo dục làm chủ ngôn ngữ.

Vì ngôn ngữ là hành vi nên nó cũng chịu sự củng cố, dự báo và điều khiển giống như bất kì hành vi nào khác. B.F. Skinner đã tổng kết những kết quả nghiên cứu của mình trong cuốn sách *Hành vi ngôn ngữ* (Verbal behavior, 1957).

Nhà ngôn ngữ học Mĩ Chomxki đã phê phán B.F. Skinner. Ông vạch rõ rằng, những cố gắng giải thích sự nảy sinh ngôn ngữ kiểu các phản ứng tạo tác của con chuột nhấn đòn bẩy không những không phù hợp với cách lí giải ngôn ngữ học như là một hệ thống đặc biệt mà còn làm vô nghĩa các khái niệm then chốt đối với thuyết Hành vi về kích thích, phản ứng và củng cố. Sự tranh luận giữa nhà ngôn ngữ học Chomxki và nhà hành vi B.F. Skinner đã "bóc trần" xung đột sâu sắc giữa hai khuynh hướng trong việc nhận thức yếu tố quy định tâm lí con người.

Chủ nghĩa thực chứng cực đoan của B.F. Skinner và sự phủ nhận tất cả các lí thuyết đã gây lên sự phản đối nhiều nhất, chống lại thuyết Hành vi của B.F. Skinner. Có người lên án ông đã loại bỏ bản chất con người, thậm chí loại bỏ cả con người trong các công trình nghiên cứu của mình. Sự thực là, Skinner đã kiên quyết loại bỏ con người bé xíu, con người bên trong, con người Homuculus chiếm đoạt cả thần thánh trong mỗi con người, chứ không loại trừ con người hiện thực, với các hành vi và hoàn cảnh sống thực của nó. Những ai có đóng góp vào việc xây dựng nền tâm lí học khách quan đều phải kính trọng và quan tâm đến tư tưởng đó, vì muốn có nền tâm lí học khách quan cần phải đoạn tuyệt với "cái tâm lí thần bí" xuất hiện trước và từ đâu đó đến. Tuy nhiên, con người trong các công trình của Skinner, dù có chủ động trước hoàn cảnh và trước hành vi của mình, cũng chỉ là con người cá thể, con người cơ thể. Về phương diện này Skinner cũng bị hạn chế như các bậc tiền bối khác của thuyết Hành vi.

Phạm vi hạn hẹp những nghiên cứu hành vi trong các phòng thí nghiệm B.F. Skinner (nhấn đòn bẩy hay mổ vào chìa khoá) cũng không tránh được phê phán. Những người phản đối lí thuyết của B.F. Skinner đã khẳng định rằng, cách tiếp cận này đơn giản đã bỏ qua nhiều khía cạnh của hành vi.

Mặc dù bị phê phán, B.F. Skinner vẫn là thủ lĩnh không thể bàn cãi và người anh hùng của Tâm lí học hành vi – ít nhất là trong vòng 30 năm, tâm lí học Mĩ đã hình thành và phát triển do ảnh hưởng của những công trình của B.F. Skinner nhiều hơn của bất kì công trình nào của nhà tâm lí khác.

4.5. Thuyết Học tập nhận thức xã hội của A. Bandura

4.5.1. Học tập nhận thức xã hội

Khái niệm do A. Bandura đưa ra nói rằng học tập có thể diễn ra trên cơ sở quan sát hành vi của những người khác và hậu quả của những hành vi đó chứ không phải là trên cơ sở củng cố nhận được.

Thuyết học tập nhận thức xã hội của A. Bandura là một hình thức ít cực đoan hơn so với thuyết Hành vi của Skinner. Nó phản ánh sự hồi phục chú ý của tâm lí học đến các nhân tố nhận thức của cá nhân.

Tuy vậy, A. Bandura vẫn là nhà tâm lí học hành vi vì cách tiếp cận cơ bản của A. Bandura dựa vào thuyết Hành vi. Những nghiên cứu của ông dựa vào sự quan sát hành vi của những nghiệm thể trong quá trình tương tác. Ông không sử dụng phương pháp nội quan và đánh giá đúng vai trò của củng cố trong sự hình thành hay thay đổi hành vi.

A. Bandura cho rằng, các lí thuyết hành vi hiện thời có xu hướng quy giản, máy móc, học tập chỉ xảy ra khi các phản ứng thực sự được thực hiện và hậu quả của chúng được trải nghiệm. Theo ông, quan niệm như vậy không thể giải thích đầy đủ các hành vi phức tạp của con người.

– Theo A. Bandura, trong việc hình thành hành vi của cá nhân, con người không bị thúc đẩy bởi những lực bên trong (sinh học) cũng như không bị định hướng và điều khiển một cách tự động bởi những kích thích bên ngoài mà do sự tương tác giữa ba bộ phận: hành vi; các đặc điểm nhận thức, nhân cách và những sự kiện môi trường. Ông cho rằng, có hai quá trình trong nhận thức xã hội là *tiếp thu kiến thức* (học tập qua hành động của bản thân) và *sự thực hiện quan sát*. Từ đây hình thành hai loại học tập: *học tập qua hành động, qua trải nghiệm của bản thân* và *học tập bằng quan sát hành động của người khác.*

– Lí thuyết học tập nhận thức xã hội được xuất phát từ một luận điểm chủ yếu: Không phải bao giờ một hành vi của cá nhân cũng được hình thành bằng con đường huấn luyện trực tiếp từ các kích thích bên ngoài (như J. Watson hay B.F. Skinner và nhiều người khác quan niệm) mà có thể được hình thành từ quan sát và bắt chước hành vi của người khác, cũng như hậu quả của hành vi đó. Trong lí thuyết học tập nhận thức xã hội, phương pháp thử và sai (trong lí thuyết hành vi tạo tác) được thay bằng phương pháp *quan sát* và *chỉ dẫn*.

Trong tất cả mọi nền văn hoá, trẻ em học và phát triển bằng quan sát những người có kinh nghiệm hơn, gắn với các hoạt động quan trọng về văn hoá. Bằng cách này, giáo viên và cha mẹ giúp học sinh thích ứng với các hoàn cảnh mới, giúp chúng trong những cố gắng giải quyết vấn đề, hướng dẫn chúng nhận trách nhiệm về những hành vi của mình.

A. Bandura cho rằng, các nhà hành vi truyền thống đã xem xét không đúng mức độ ảnh hưởng mạnh mẽ của mô hình hoá và bắt chước đối với việc hình thành hành vi. Con người và động vật có thể học chỉ bằng quan sát người hay động vật khác học. Điều đó có nghĩa là họ đang tập trung vào chú ý của họ, xây dựng các hình ảnh, ghi nhớ, phân tích và ra những quyết định ảnh hưởng đến việc học tập.

– Học tập quan sát có liên quan đặc biệt với lớp học vì trẻ không làm cái mà người lớn nói nhưng lại làm cái mà chúng thấy người lớn làm. Nếu kết luận của A. Bandura là đúng thì giáo viên có thể là người có sức mạnh, có sức thuyết phục trong việc định hình hành vi của học sinh của mình, bằng cách dạy hành vi mà họ thể hiện trong lớp. Tầm quan trọng của mô hình được thấy trong cách giải thích của A. Bandura về cái gì đã xảy ra như là kết quả quan sát người khác.

+ Người quan sát có thể thu được các phản ứng mới.

+ Việc quan sát mô hình có thể làm mạnh lên hoặc làm yếu đi các phản ứng sẵn có.

+ Việc quan sát mô hình có thể làm tái xuất hiện phản ứng đã bị lãng quên.

Nếu học sinh chứng kiến hành vi không mong muốn hoặc được tán thưởng, hoặc bị bỏ qua không bị trừng phạt, hành vi không mong muốn của học sinh được nảy sinh có thể là hậu quả của điều đó. Điều này có ứng dụng rất lớn: hành vi ổn định và tính tích cực của giáo viên tạo ra bầu không khí lành mạnh trong lớp.

4.5.2. Tiến trình cơ bản của học tập nhận thức xã hội

Có bốn quá trình tham dự vào học tập nhận thức xã hội:

4.5.2.1. Chú ý

Yếu tố đầu tiên trong quy trình hình thành hành vi mới là quan sát mẫu. Quan sát cái gì và như thế nào? Điều này liên quan trực tiếp tới sự chú ý của người quan sát. A. Bandura cho rằng, nếu cá nhân có được các dấu hiệu mà cá nhân ít chú ý thì sẽ không hi vọng hình thành hành vi mới từ các dấu hiệu đó. Ngoài quan sát đơn giản, người quan sát còn phải nhận biết chính xác dấu hiệu và phải lựa chọn những dấu hiệu đó từ toàn bộ kích thích phức tạp sẵn có. Các dấu hiệu được lựa chọn cần liên quan nhiều nhất đến hành vi tạo mẫu. Người quan sát không chọn hay không phân biệt chính xác các dấu hiệu đặc trưng đó trong phản ứng của mô hình, sẽ không đạt được hành vi phù hợp. Vì vậy, phân biệt chính xác là một yêu cầu của học tập nhận thức xã hội.

4.5.2.2. Ghi nhớ

Sự ghi nhớ là yếu tố thứ hai của tiến trình học tập nhận thức xã hội.

Theo A. Bandura, một trong những yếu tố quan trọng liên quan tới sự ghi nhớ hành vi được tạo mẫu là *mã hoá bằng biểu tượng*. Mã hoá bao hàm sự phân loại, tái tổ chức các phản ứng mẫu vào hệ thống kí ức tiêu biểu được học trước đây. Có hai công cụ mã hoá bằng biểu tượng: *tưởng tượng* và *ngôn ngữ*. Các kích thích tạo mô hình được mã hoá thành các hình ảnh và các từ. Các hình ảnh hình thành một tiến trình, trong đó, người quan sát dựng lên một "biểu tượng" về hoạt động gồm các dấu hiệu thiết yếu. Trong thực tế, đa số hành vi xã hội được huấn luyện qua nghệ thuật tạo mô hình, kèm theo sự diễn đạt thành lời của mô hình. Vì vậy, dù có một số hình thức hành vi được mã hoá bằng biểu tượng

nhưng trong đa số trường hợp kèm theo mã hoá bằng lời. Sự mã hoá bằng lời giúp ghi nhớ rất nhiều, đặc biệt đối với các hành vi phức tạp.

4.5.2.3. Các quá trình tái tạo vận động

Yếu tố thứ ba của quá trình tạo ra mô hình là *sự mô phỏng vận động thực sự* của hành vi mẫu. Đây chính là quá trình chuyển những hình ảnh hay những mô tả ngôn ngữ trở thành hành vi thực sự. Điều này cho phép cá nhân có khả năng lặp lại và tái diễn hành vi ban đầu (vốn là mô hình mẫu để bắt chước). Trong quá trình tái tạo vận động, một số dấu hiệu của hành vi không được xuất hiện trong sự tái diễn này. Ví dụ: Mặc dù quan sát cả ngày một diễn viên xiếc và biểu diễn nhưng chúng ta cũng không thể bắt chước đầy đủ tiết mục như họ. Tuy nhiên, nếu có một chút kiến thức về nhào lộn, chúng ta sẽ có khả năng lập được những thao tác mới. Nói một cách khái quát, cá nhân lặp lại hành vi mẫu đã được quan sát, ghi nhớ và xây dựng thành biểu tượng trong đầu.

Một điểm quan trọng về quá trình tái tạo vận động là khả năng bắt chước của cá nhân sẽ tiến bộ qua nhiều lần thực tập những hành vi cần được bắt chước. Mặt khác, khả năng tái diễn của cá nhân sẽ tốt hơn nếu cá nhân liên tục tưởng tượng về những thao tác trước đó.

4.5.2.4. Các quá trình động cơ

Động cơ là một bộ phận quan trọng trong học tập nhận thức xã hội. Mặc dù, cá nhân quan sát đã có mô hình mẫu, có sự chú ý, có trí nhớ tốt và khả năng bắt chước tốt nhưng không có động cơ bắt chước thúc đẩy thì cá nhân khó có thể hình thành hành vi mới. Bởi vì, cá nhân chỉ thực hiện phản ứng khi bị thúc đẩy để hành động hoặc chỉ khi sự củng cố được đưa ra để thực hiện phản ứng. Ví dụ: Nếu củng cố trước đó đã kèm theo hành vi tương tự thì cá nhân có xu hướng lặp lại hành vi đó. Sự củng cố mang tính chất thay thế (quan sát mô hình được củng cố) và tự củng cố (hài lòng với hành vi của mình) là củng cố mạnh mẽ con người.

4.5.3. Vai trò của nhận thức trong học tập nhận thức xã hội

Các quá trình nhận thức đóng vai trò quan trọng nhất trong học tập nhận thức xã hội. Theo A. Bandura, thay vì học qua kinh nghiệm bản thân thu nhận được,

chúng ta học tập nhờ *mô hình hoá* khi quan sát những người khác và so sánh mô hình hành vi của họ đối với mình. Học tập nhận thức xã hội cũng diễn ra theo sơ đồ S → r → s → R, nhưng trong hành vi tạo tác, kết quả (phản ứng r) đóng vai trò là kích thích củng cố, làm tăng cường độ và tần số xuất hiện của hành vi lặp lại, còn trong học tập nhận thức xã hội, *kết quả của hành vi có vai trò cung cấp thông tin* về những hành động phù hợp, tạo ra sự kì vọng và động cơ để chủ thể hướng tới hành động mới. Vì vậy, trong học tập nhận thức xã hội sơ đồ S → r → s → R được diễn ra theo logic: *Kích thích → Nhận thức → Phản ứng → Củng cố.*

4.5.4. Xu hướng mô hình hoá các hành vi mẫu

Trong học tập nhận thức xã hội, người học có xu hướng mô hình hoá các hành vi của người được quan sát thành các *"mô hình hành vi"*. Những mô hình này giúp người quan sát có thể thu được những phản ứng mới, có thể làm mạnh lên hoặc yếu đi những phản ứng đang có và có thể làm tái xuất hiện những phản ứng đã bị lãng quên. Vì vậy, thiết kế và điều chỉnh các mô hình chuẩn là khâu quan trọng của dạy học.

A. Bandura đã tiến hành những nghiên cứu quy mô lớn về đặc điểm của những mô hình có ảnh hưởng lớn đến hành vi. Ông đã phát hiện ra rằng, chúng ta có xu hướng mô hình hoá hành vi của người cùng giới và cùng độ tuổi với mình, có nghĩa là ngang bằng với mình – người đã giải quyết thành công những vấn đề giống với vấn đề của chúng ta. Ngoài ra, hành vi của những "mô hình" có vị thế cao trọng xã hội gây ấn tượng mạnh mẽ đến chúng ta. Các kiểu hành vi khác nhau được dùng làm mẫu để bắt chước với mức độ khác nhau. Những kiểu hành vi đơn giản hơn thường được bắt chước thường xuyên hơn so với những kiểu hành vi phức tạp. Hành vi bạo lực và thù địch được bắt chước với mức độ sẵn sàng cao nhất là đối với trẻ em. Như vậy, những gì mà chúng ta nhìn thấy trong cuộc sống thực và qua phương tiện thông tin đại chúng sẽ quy định hành vi của chúng ta.

4.5.5. Các hình thức học tập nhận thức xã hội

– *Học tập qua quan sát để tạo ra củng cố thay thế.* Điều này xảy ra khi ta thấy một người được thưởng hay bị phạt vì một hành động nào đó, họ điều chỉnh

hành vi của mình theo sự thưởng hay phạt, vì họ đã nhận ra (tiên lượng) hậu quả của hành vi của mình. Nếu học sinh quan sát thấy cô giáo cho điểm cao, nhận xét tốt một bạn vì trong bài kiểm tra có vẽ tranh minh hoạ thì trong bài kiểm tra sau sẽ có nhiều em cũng vẽ tranh như vậy. Sự trừng phạt cũng có thể dẫn đến thay thế. Học sinh sẽ đi học đúng giờ, nếu thấy bạn đi muộn bị cô giáo nhắc nhở.

– *Bắt chước hành vi của người làm mẫu*. Mặc dù chủ thể không nhận được sự củng cố hay trừng phạt nào. Học tập bắt chước có thể do người làm mẫu muốn chứng minh điều gì đó và người quan sát muốn được biết chúng (quan sát và bắt chước giáo viên làm thí nghiệm, nghệ sĩ chơi đàn Piano...). Mô hình mẫu có thể không phải là con người thực mà là những mô hình tượng trưng.

4.5.6. Các hình thức củng cố học tập nhận thức xã hội

Có ba hình thức củng cố học tập nhận thức xã hội:

– *Hình thức thứ nhất:* Người quan sát tái tạo lại những hành vi của người làm mẫu và nhận được sự củng cố trực tiếp. Ví dụ: học sinh quan sát và đọc theo cô giáo và được cô giáo củng cố bằng từ "tốt".

– *Hình thức thứ hai:* Sự củng cố không phải là trực tiếp mà có thể thay thế được (trong trường hợp học tập quan sát để tạo ra củng cố như đã nêu ở trên). Trong dạy học, hình thức dạy học làm gương có sức lôi cuốn, thuyết phục học sinh.

– *Hình thức thứ ba:* Tự củng cố hay tự điều khiển tác nhân củng cố của bản thân. Dạng củng cố này rất quan trọng trong dạy học. Học sinh muốn học không phải vì các em muốn nhận được phần thưởng mà vì các em muốn có được những thành tựu của chính việc học của mình. Sự tự củng cố là phương tiện để học sinh liên tục phát triển.

4.5.7. Các yếu tố ảnh hưởng tới học tập nhận thức xã hội

Có khá nhiều yếu tố ảnh hưởng trực tiếp tới học tập nhận thức xã hội như: mức độ phát triển của người quan sát tạo nên sự khác nhau trong học tập; địa vị của người làm mẫu; những hành vi của người làm mẫu tương tự với hành vi

quan sát của người quan sát thì sẽ được bắt chước nhiều hơn các hành vi khác. Ngoài ra, kết quả bắt chước còn phụ thuộc vào các yếu tố chủ quan của người quan sát đối với hành vi của người làm mẫu như mức độ kì vọng vào kết quả của hành vi làm mẫu; mục tiêu của người quan sát...

Trong thực tiễn, việc thực hiện mô hình học tập quan sát cần lưu ý một số khía cạnh sau:

– Giáo viên phải làm mẫu hành vi và thái độ mà họ muốn có ở học sinh (ví dụ như thể hiện sự nhiệt tình, say sưa với chuyên môn và với học trò).

– Sử dụng bạn bè, đặc biệt là cán bộ lớp làm người làm mẫu. Đối với những học sinh còn nghi ngờ khả năng học tập của mình thì người làm mẫu tốt nhất đối với các em là những học sinh lúc đầu có sức học yếu nhưng luôn luôn cố gắng và cuối cùng đã thông hiểu tài liệu (trong thực tiễn, học theo nhóm hai bạn học khá kèm một bạn yếu là hình thức học tốt).

– Đảm bảo cho học sinh nhận thấy những hành vi tích cực của mình dẫn đến củng cố cho người khác (có phần thưởng thích đáng cho học sinh có vấn đề khi trở thành học sinh tốt).

– Tranh thủ sự giúp đỡ của người có uy tín trong lớp bằng những hành vi khuôn mẫu cho cả lớp (yêu cầu những học sinh ngoan, gương mẫu chơi với những học sinh có vấn đề về hành vi).

4.5.8. Hiệu quả cá nhân

Hiệu quả cá nhân: ý thức tự trọng, tự đánh giá và sự thành thạo của cá nhân khi giải quyết những vấn đề cuộc sống.

A. Bandura đã tiến hành những nghiên cứu về khái niệm hiệu quả cá nhân, điều mà ông mô tả như là ý thức tự trọng và tự tin, tính phù hợp và biểu hiện của kĩ năng giải quyết những vấn đề cuộc sống. Công trình của ông đã chứng tỏ rằng, những người có hiệu quả cá nhân cao, thường cho rằng họ có thể xử lí được những sự kiện và hoàn cảnh sống bất lợi. Họ chờ đợi ở bản thân năng lực khắc phục những trở ngại. Tự họ tìm kiếm những thử thách, làm phức tạp thêm nhiệm vụ

và trong khát vọng của mình tiến đến thắng lợi, họ duy trì mức độ tự tin cao vào sức mạnh bản thân.

Ngược lại, những người có hiệu quả cá nhân thấp, khi gặp những hoàn cảnh sống khác nhau cảm thấy mình bất lực, họ cho rằng ở bản thân họ có ít hoặc hoàn toàn không có sức mạnh để có thể tác động vào tình huống sẵn có. Nếu như họ gặp phải vấn đề hoặc trở ngại và cố gắng đầu tiên không đem lại kết quả, thì họ nhanh chóng từ bỏ những cố gắng tiếp theo. Những người như thế tin rằng không có gì lệ thuộc vào họ cả.

Nhiều nghiên cứu đã chứng tỏ rằng những quan niệm liên quan đến hiệu quả cá nhân có ảnh hưởng quan trọng đến nhiều khía cạnh của hoạt động con người. Những người có hiệu quả cá nhân cao xem xét nhiều phương án lựa chọn đường công danh và thường xuyên đạt được kết quả. Họ nhận được điểm số cao trong học tập, đặt ra cho mình những mục đích cao hơn và nói chung có sức khoẻ tốt về thể chất và tinh thần hơn so với người có hiệu quả cá nhân thấp. Nhìn chung, nam giới hành động có hiệu quả hơn so với nữ giới. Cả ở nam và nữ giới đều có hiệu quả cá nhân đạt mức độ cao nhất vào khoảng giữa cuộc đời và dần dần giảm đi sau 60 tuổi.

Như vậy, tuy cùng đề cập đến vấn đề *hiệu quả* của hành vi tạo tác trong việc củng cố hành vi lặp lại nhưng giữa B.F. Kinner và A. Bandura có sự hiểu khác nhau về vai trò của nó (của kết quả). Đối với những nhà hành vi tạo tác, kết quả đóng vai trò là *kích thích củng cố, làm tăng cường độ* và *tần số xuất hiện của hành vi lặp lại.* Còn theo A. Bandura, kết quả của hành vi có vai trò *cung cấp thông tin* về những hành động phù hợp hay không phù hợp, *tạo ra kì vọng* và *động cơ* ở chủ thể hướng tới hành động mới.

Các cảm giác về sự thành thạo hay *hiệu quả cá nhân* xuất hiện nhờ thông tin thu được từ bốn nguồn:

1) Thể hiện các kĩ năng: Chúng ta thu được thông tin cá nhân và có hiệu quả từ cái mà chúng ta làm. Chúng ta học từ những kinh nghiệm trực tiếp của chúng ta đã thành công trong việc làm chủ môi trường của chúng ta ra sao.

2) Các thể nghiệm mang tính chất thay thế: Bằng cách "nhìn người khác tương tự" thực hiện, chúng ta tự chứng minh rằng chúng ta cũng có thể làm được điều đó. Điều ngược lại cũng đúng.

3) Thuyết phục bằng lời: Việc thuyết phục bằng lời có thể dẫn học sinh của chúng ta đến chỗ tin rằng, trẻ có thể vượt qua những trở ngại và cải thiện công việc của mình.

4) Xuất hiện cảm xúc: Các tình huống căng thẳng tiếp tục là nguồn thông tin cá nhân, nếu hình dung cụ thể hình ảnh của mình là ngớ ngẩn và sợ hãi trong một số tình huống nhất định, khi đó chúng ta sẽ điều khiển được xác suất của hành vi đó. Nếu mô hình tuyệt vời thể hiện "sự lạnh lùng dưới ngọn lửa" mà hành vi sẽ làm giảm xu hướng của chúng ta theo hướng hành vi xúc cảm có cân nhắc thận trọng.

Nhận được những dữ liệu từ những nguồn đó là đủ để đánh giá sự mở rộng của hiệu quả của bản thân hay làm suy yếu nó. Giáo viên có thể thấy sự phản hồi của mình đối với học sinh có tác động mạnh mẽ đối với cảm giác về sự thành thạo của các em như thế nào. Khi giáo viên nói: "Tất nhiên, Hether em có thể làm điều đó" là đang đưa ra một sự thuyết phục mạnh mẽ bằng lời. Khi đó giáo viên nên đi theo việc khuyến khích này bằng cách bảo đảm rằng kĩ năng hoạt động của học sinh đáp ứng mong đợi của giáo viên và của bạn bè.

4.5.9. Thay đổi hành vi

Nhiệm vụ mà A. Bandura đặt ra cho mình khi soạn thảo cách tiếp cận nhận thức xã hội đối với thuyết Hành vi là mang tính thực tiễn và tính ứng dụng: *Bằng cách nào có thể thay đổi những dạng hành vi mà xã hội xem là không mong muốn hay không bình thường?* Theo suy luận của ông, nếu tất cả các dạng hành vi – bao hàm cả hành vi bất thường – đều được nghiên cứu trên cơ sở quan sát những người khác và mô hình hoá hành vi của họ thì có nghĩa là có thể "học lại" hoàn toàn mới hay ít nhất cũng thay đổi một phần hành vi.

Giống như B.F. Skinner, A. Bandura đã tập trung chú ý đến những biểu hiện bề ngoài của sự bất thường – tức là đến hành vi – chứ không phải vào những

xung đột bên trong có ý thức hay tiềm thức được giả định. Việc chữa trị những triệu chứng, theo A. Bandura, đồng thời cũng là sự chữa trị chính những rối loạn vì triệu chứng và bệnh được coi là một thể thống nhất.

Khi thay đổi hành vi, người ta sử dụng mô hình hoá: nghiệm thể cần quan sát mô hình trong những tình huống mà họ cảm thấy bị đe doạ hay gây ở họ cảm giác lo lắng. Ví dụ: những trẻ em sợ chó quan sát xem một đứa trẻ cùng độ tuổi mình tiếp cận chó và chơi với chó như thế nào. Với khoảng cách an toàn, những trẻ này nhìn thấy bạn bè cùng tuổi mình dần dần tiếp cận chó, xoa mõm chó và chơi đùa vui vẻ với nó. Nhờ dạy bằng ví dụ trực quan như thế, nỗi sợ hãi do chó gây ra ở trẻ sẽ dần dần suy giảm đáng kể. Với tư cách là ví dụ dạy mẫu như thế, có thể sử dụng trường hợp khi nghiệm thể quan sát trò chơi với con rắn đe doạ trẻ. Sau một thời gian, trẻ dần dần tiếp cận rắn, thậm chí còn đụng tay vào nó. Các phương pháp trị liệu hành vi do A. Bandura soạn thảo trong thực tiễn lâm sàng, trong kinh doanh và trong lĩnh vực giáo dục đã được sử dụng rộng rãi. Chúng được khẳng định trong hàng trăm nghiên cứu thực nghiệm. Những phương pháp này đã chứng minh tính hiệu quả của mình, khi tránh được những ám sợ – sợ rắn, sợ không gian đóng kín, sợ không gian mở, sợ chiều cao. Ngoài ra chúng còn có ích trong điều trị loạn thần kinh chức năng ám ảnh, rối nhiễu tình dục, một vài trạng thái lo âu cũng như giúp cho việc nâng cao hiệu quả cá nhân.

4.5.10. Học tập nhận thức xã hội trên lớp học

Những tư tưởng của A. Bandura có liên quan mật thiết đến lớp học, đặc biệt khi chúng cung cấp thông tin về đặc điểm của các mô hình mong muốn và những đặc điểm cá nhân của học sinh, những hiệu quả cá nhân dễ nhận thấy. Đặc điểm nhất định của các mô hình liên quan một cách dương tính đến việc học tập bằng quan sát: những người có cương vị cao, có thẩm quyền, sức mạnh có hiệu quả hơn trong việc nhắc nhở những người khác ứng xử tương tự so với các mô hình ở cấp thấp hơn. Hành vi của những người có vị thế chủ động và xuất sắc hiển nhiên tạo ra các hiệu quả thành công, do vậy, nó đề ra giá trị chức năng cao cho người quan sát. Khi đó hành vi mẫu sẽ cung cấp thông tin về hiệu quả có thể xảy ra của hành vi

tương tự ở người quan sát. Như vậy, các đặc điểm mẫu mực hấp dẫn người quan sát vì họ có vị thế chủ động tích cực thậm chí là sự tán dương như là các ngôi sao nhạc Rock, hành vi của họ lại tạo ra phần thưởng dễ thấy như tiền bạc, quyền lực. Đối với học sinh, A. Bandura đã thể hiện mối quan tâm đến sự phát triển của nhận thức cá nhân, đặc biệt là nhận thức về hiệu quả cá nhân mà ông tuyên bố là "liên quan đến sự đánh giá về việc con người có thể tổ chức tốt như thế nào và quản lí lộ trình hành động đòi hỏi giải quyết các tình huống tương lai chứa đựng nhiều yếu tố căng thẳng khó dự báo".

Sự đánh giá hiệu quả cá nhân tác động đến sự chọn lựa hoạt động và các tình huống: tránh những tình huống mà chúng ta sợ sẽ ảnh hưởng đến khả năng của mình, nhưng lại thực hiện một cách tự tin những hoạt động mà chúng ta nghĩ rằng có thể điều khiển được. Nó cũng tác động đến chất lượng hành vi và sự kiên trì đối với nhiệm vụ khó khăn. Chẳng hạn, ví dụ về học tập bằng quan sát cải thiện sự kiên trì như thế nào, hãy xem xét nghiên cứu của Craske.

Trong nghiên cứu 37 bé trai (tuổi trung bình là 11,4) và 28 bé gái (tuổi trung bình là 10,11), Cracke (1985) đã sử dụng chiến lược lí thuyết nhận thức xã hội để tăng cường tính bền vững của các đối tượng, những em đã được phát hiện *là có khó khăn về học* (những trẻ cảm thấy bất lực khi phải đối mặt với mọi thách thức). Nghiệm thể được dạy đổ lỗi thất bại cho việc thiếu cố gắng chứ không phải là do không có năng lực. Nghiệm thể quan sát một đoạn phim 8 phút, trong đó mô hình trả lời là 18 câu đố chữ và được củng cố cho mỗi đáp ứng đúng. Mô hình cũng được nói rằng câu trả lời đúng là "do cố gắng vất vả".

Những kết quả nghiên cứu đã chỉ rõ, các bé gái được cải thiện một cách có ý nghĩa trong khi các bé trai cũng có sự cải thiện nhưng với mức độ không giống nhau. Những kết quả này rất thú vị, vì chúng liên quan đến hiệu quả cá nhân. Các bé gái nhìn nhận mình như là người cần được giúp đỡ, còn những đánh giá của các bé trai về bản thân như là những cá nhân có hiểu biết, đã làm cho mình không mất đi bất kì sự trợ giúp nào.

Nhà trường tạo ra các cơ hội tuyệt vời cho sự phát triển hiệu quả cá nhân. Thông thường thực tiễn giáo dục cần phản ánh thực tế này. Điều đó có nghĩa là tài liệu và phương pháp cần được đánh giá không chỉ về kĩ năng lí luận và kiến thức mà còn về vấn đề mà học sinh có thể phối hợp trong việc nâng cao khả năng tri giác của mình về bản thân.

Cuối cùng, để chuyển thuyết Nhận thức xã hội vào thực tiễn dạy học một cách có ý nghĩa cần nhớ những vấn đề sau:

– Cái gì giáo viên muốn trình bày cho học sinh của mình? (những hành vi đặc biệt cần được mô hình hoá).

– Cái mà học sinh làm có giá trị không? (các loại củng cố thích hợp với phản ứng đúng).

– Giáo viên định nói với học sinh thế nào? Có trình bày và thúc giục các em trực quan hoá hành vi mong muốn không?

– Một bài học có chất lượng liệu có khuyến khích hiệu quả cá nhân của người học hay không?

Như vậy, các quá trình nhận thức đóng vai trò quan trọng nhất trong thuyết Học tập nhận thức xã hội, việc xem xét chúng là sự khác biệt cơ bản về quan điểm của A. Bandura với hệ thống B.F. Skinner. Như A. Bandura đề xuất, không phải tự thân sơ đồ củng cố mà chính là điều mà con người nghĩ về sự củng cố đó mới là nhân tố có hiệu quả thay đổi hành vi. Thay vì học qua kinh nghiệm bản thân nhận được củng cố, chúng ta học tập nhờ mô hình hoá khi quan sát những người khác và so sánh mô hình hành vi của họ đối với mình. Theo quan điểm của B.F. Skinner, *ai kiểm soát được củng cố, người đó kiểm soát được hành vi*. Theo quan điểm của B. Bandura, ai kiểm soát được "mô hình" *trong xã hội, người đó kiểm soát được hành vi*.

Cách tiếp cận của A. Bandura đã nhận được tên gọi là thuyết Học tập nhận thức xã hội vì ông nghiên cứu hành vi ở cấp độ hình thành và thay đổi trong những tình huống xã hội. A. Bandura đã phê phán những nghiên cứu của

B.F. Skinner, người chỉ sử dụng các loài động vật nhất định làm thực nghiệm (về cơ bản là chuột và bồ câu) chứ không phải là con người đang tương tác với nhau. Chỉ có một số ít người sống trong những điều kiện hoàn toàn cách li với xã hội. A. Bandura khẳng định rằng, không thể chờ đợi những phát minh khoa học mới trong tâm lí học nếu phủ nhận việc nghiên cứu tương tác xã hội – một điều rất đặc trưng cho thế giới hiện đại.

4.6. Các vấn đề về phát triển tâm lí cá nhân trong các lí thuyết hành vi

4.6.1. Các luận điểm cơ bản của Tâm lí học hành vi

Kể từ khi khai sinh (1913) cho đến lí thuyết Học tập xã hội (1977), sau đó là Học tập nhận thức xã hội (1990) của A. Bandura, Tâm lí học hành vi đã có sự phát triển và phân hoá sâu sắc. Nhờ đó đã tạo nên học thuyết đồ sộ và đa dạng, ảnh hưởng mạnh mẽ đến đời sống xã hội trong gần cả thế kỉ XX và hiện nay. Khái quát toàn bộ quá trình phát triển của hệ thống Tâm lí học hành vi, có thể tạm chia thành ba giai đoạn, tương ứng với các lí thuyết:

– Giai đoạn đầu, với lí thuyết Hành vi cổ điển của J. Watson.

– Giai đoạn thứ hai với các lí thuyết hành vi có tính chủ động như các lí thuyết hành vi của E.C. Tolman, C.L. Hull và Hành vi tạo tác của B.F. Skinner.

– Giai đoạn thứ ba với các lí thuyết học tập xã hội, mà tiêu biểu là thuyết Học tập nhận thức xã hội của A. Bandura.

Mặc dù sự phát triển của hệ thống Tâm lí học hành vi càng về sau càng xa dần những hệ thống ban đầu và tiếp cận dần tới khoa học tâm lí theo đúng nghĩa. Tuy nhiên, cốt lõi của cả hệ thống không đổi. Có thể khái quát thành những điểm chính sau đây:

4.6.1.1. Đối tượng và phương pháp luận nghiên cứu là hành vi học được của cá nhân

Ở mỗi cá thể có hai loại hành vi: *hành vi bẩm sinh* và *hành vi tự tạo* (học được). Hành vi bẩm sinh gắn với các phản xạ không điều kiện. Theo các nhà hành vi, trong đời sống của mỗi cá nhân, hành vi bẩm sinh không nhiều và có vai trò không đáng kể. Mối quan tâm của họ hướng đến các *hành vi học được.*

Mặc dù, đối tượng nghiên cứu của Tâm lí học hành vi là hành vi của cá nhân nhưng các nhà hành vi học chủ yếu không hướng đến giải thích hành vi như thế nào, mà là làm thế nào để hình thành, điều chỉnh hay làm mất hành vi không mong đợi của cá nhân. Như vậy, về phương diện nào đó, các lí thuyết tâm lí học hành vi là các lí thuyết về học tập – *Khoa học về học tập của con người*. Thực tế, không có hệ thống tâm lí học nào trên thế giới lại tạo ra nhiều thành tựu nghiên cứu về học tập như Tâm lí học hành vi và đây là đóng góp vĩ đại của Tâm lí học hành vi cho nền giáo dục, học tập của Mĩ nói riêng và thế giới nói chung.

Trong quá trình phát triển của hệ thống Tâm lí học hành vi, mỗi nhà tâm lí học hành vi có cách định nghĩa riêng về việc học của cá nhân nhưng hầu hết trong số họ đều hướng đến mục tiêu làm thế nào để hình thành hay làm mất hành vi của cá nhân và đều có chung nguyên lí ban đầu: một hành vi của cá nhân được hình thành hay mất đi đều do một tác nhân từ bên ngoài theo mô hình chung: *Kích thích → Phản ứng* (S → R). Như vậy, đối với các nhà hành vi, *học là sự thay đổi hành vi của cá nhân trong mối tương tác với môi trường bên ngoài.*

Có ba loại mô hình học tập được các nhà hành vi học xác lập:

1) Mô hình học tập phản xạ cổ điển của (J. Watson). Theo mô hình này, việc học là sự hình thành các phản ứng đáp lại của cá nhân đối với các kích thích của ngoại cảnh. Thực chất học theo mô hình của J. Watson là học hình thành các phản xạ có điều kiện cổ điển. Công thức là (S → R).

2) Các mô hình học tập hành vi mục đích (của E.C. Tolman) và *học tập hành vi tạo tác* (của B.F. Skinner). Theo mô hình hành vi mục đích, hành vi của cá nhân không phải là các phản ứng rời rạc, mang tính cơ học, mà là các hành vi có tính tổng thể, toàn vẹn, bao hàm cả những phản ứng có thể quan sát được và những yếu tố tâm lí thúc đẩy. Đó là những hành vi có mục đích. Quá trình hình thành các hành vi thực chất là quá trình cá nhân tác động vào môi trường ngoại cảnh, nhận thức môi trường (E.C. Tolman), bằng các phép thử – sai. Trong quá trình đó, củng cố có vai trò quyết định (B.F. Skinner). Công thức chung của mô hình:

(S → r → s → R). Trong đó, r đóng vai trò là kích thích củng cố (s) để dẫn đến hành vi đúng (R).

3) Mô hình học tập nhận thức xã hội của A. Bandura, mà đặc trưng là hành vi của cá nhân không phải được hình thành từ sự tác động trực tiếp của ngoại cảnh (J. Watson), hay trực tiếp huấn luyện hành vi (E.C. Tolman, B.F. Skinner), mà bằng quan sát hành vi của người khác và hậu quả của hành vi đó. Nói cách khác, hành vi được hình thành do quan sát và nhận thức, bắt chước có chủ ý các mô hình hành vi mẫu trong xã hội. Công thức chung của mô hình: (S → r → s → R). Trong đó, r có vai trò *cung cấp thông tin* về những hành động phù hợp hay không với mô hình mẫu, tạo ra kì vọng và động cơ ở chủ thể hướng tới hành động mới (s) để dẫn đến hành vi học tập (R).

Trong các mô hình hành vi nêu trên, các mô hình hành vi cổ điển của J. Watson, hành vi mục đích của E.C. Tolman, hành vi tạo tác của B.F. Skinner đều có chung luận điểm: sự huấn luyện và củng cố trực tiếp hành vi của cá nhân, còn mô hình hành vi học tập nhận thức xã hội của A. Bandura xuất phát từ luận điểm gián tiếp hình thành hành vi thông qua nhận thức về các mô hình hành vi mẫu. Các mô hình sự huấn luyện và củng cố trực tiếp hành vi, được gọi là lí thuyết hành vi truyền thống, còn huấn luyện và củng cố gián tiếp thông qua nhận thức mô hình là lí thuyết hành vi hiện đại.

Trong thực tiễn vẫn thường xuyên tồn tại cả các nhóm mô hình học tập và chúng là cơ sở tâm lí cho một xã hội học tập trong những hoàn cảnh khác nhau.

4.6.1.2. Nhấn mạnh sự tác động của môi trường đối với hành vi

Mặc dù mục tiêu của các nhà tâm lí học hành vi là hình thành hành vi của cá nhân, tức là xác lập các mô hình học tập, nhưng các nhà hành vi đều có chung quan điểm tiếp cận: *quyết định luận môi trường*, nhấn mạnh sự tác động và kiểm soát của môi trường đối với hành vi. Môi trường và các kích thích của nó là cái thứ nhất, cái nguyên phát, hành vi của cá nhân là cái thứ hai, cái thứ sinh. Điều này được thể hiện rõ nhất trong các mô hình hành vi truyền thống. B.F. Kinner từng tuyên bố con người không tác động lên thế giới mà thế giới tác động lên

người đó. *Trong Tâm lí học hành vi, môi trường được hiểu cụ thể là hệ thống các kích thích có các vai trò khác nhau*: có thể là sự liên kết với kích thích vô điều kiện để hình thành phản ứng có điều kiện; có thể là tín hiệu tăng cường, nếu phản ứng được phát ra phù hợp cũng có thể là một sự tăng cường hoặc một sự trừng phạt. Như vậy, kích thích kiểm soát hành vi bằng chính vai trò của nó trong từng trường hợp, bằng quyết định hành vi nào xảy ra, khi nào và xảy ra như thế nào. Công thức tổng quát ở đây là: *Kích thích → Phản ứng* (S → R). Vì vậy, *nguyên tắc phổ quát của việc hình thành hay làm mất các hành vi của cá thể được bắt đầu từ sự nghiên cứu, hình thành và kiểm soát môi trường bên ngoài.*

Do quá nhấn mạnh sự tác động của môi trường đối với hành vi nên các nhà tâm lí học hành vi luôn có tham vọng xây dựng và kiểm soát được môi trường (vi mô và vĩ mô). Điều này được thể hiện rõ nhất trong tác phẩm *Waden Two* của B.F. Skinner. Ở đó, ông hi vọng xây dựng và kiểm soát được môi trường vĩ mô (xã hội) có tính chất lí tưởng để từ đó hình thành và kiểm soát được hành vi của các thành viên trong xã hội. Trên thực tế, xã hội lí tưởng của B.F. Skinner thực ra là một xã hội không tưởng. Đồng thời phản ánh quan điểm cực đoan khi nhìn nhận con người là hệ thống máy móc, quyết định luận môi trường của các nhà hành vi học cổ điển và tạo tác.

Thái độ của các nhà lí thuyết học tập nhận thức xã hội về môi trường có phần ít cực đoan hơn. Theo họ, toàn bộ bối cảnh học tập bao gồm những *đặc điểm của con người, hành vi hiện tại* của người đó *và môi trường.* Ba yếu tố này tác động lẫn nhau, phụ thuộc và kiểm soát nhau bằng một quá trình mà A. Bandura gọi là *"tính quyết định tương tác"*. Ví dụ: khi một đứa trẻ quan sát một việc làm tốt và được khen của đứa trẻ khác. Liệu đứa trẻ này có bắt chước đứa kia làm việc tốt đó không? Câu trả lời còn phụ thuộc nhiều yếu tố: đứa trẻ có đủ nhận thức để nhận ra hành động tốt không? Nó quan sát thấy cha mẹ có hay làm việc đó trong quá khứ không? Sức mạnh hấp dẫn của việc tốt đó... Như vậy, trong lí thuyết học tập nhận thức xã hội, môi trường tác động đến cá nhân trong chừng mực cá nhân cũng tác động đến môi trường theo nguyên tắc tương tác.

Sự tác động của cá nhân không chỉ gây ra đối với môi trường, mà còn đối với cả chính tư duy của cá nhân đó.

4.6.1.3. Phân tích các hành vi thành những đơn vị đơn giản

It nhất có hai trong bốn lí thuyết điều khiển hành vi được giới thiệu: lí thuyết của J. Watson và của B.F. Skinner đã sử dụng chiến lược phá vỡ hành vi phức tạp thành các đơn vị đơn giản để nghiên cứu các đơn vị đó. Bằng cách này, họ tin rằng sẽ hiểu và kiểm soát được hành vi cá nhân. Những đơn vị đơn giản nhất là những liên kết đơn S → R, được coi là những nguyên tử tâm lí, còn chiến lược nghiên cứu là nghiên cứu các nguyên tử S → R. Trong quá trình phát triển của cá nhân, các nguyên tử S → R có thể liên kết, hỗ trợ hoặc loại trừ nhau.

Việc phân chia hành vi phức tạp thành những thành phần đơn giản chính là cơ sở của việc huấn luyện các kĩ năng và dạy học chương trình hoá với sự hỗ trợ của các máy dạy học (B.F. Skinner). Trong các kiểu dạy học này, yếu tố quyết định là tạo ra hệ thống kích thích S và phân giải S thành các thành phần $S_1 \rightarrow S_n$ để từ đó sẽ có $R_1 \rightarrow R_n$ tương ứng. Logic quá trình này như sau:

$$
\begin{array}{l}
S_1 \rightarrow R_1 \\
S_2 \rightarrow R_2 \\
\ldots \\
S_n \rightarrow R_n \\
\hline
\mathbf{S \rightarrow R}
\end{array}
$$

Hai lí thuyết còn lại (thuyết Hành vi mục đích của E.C. Tolman và thuyết Học tập nhận thức xã hội của A. Bandura) được xây dựng trên cơ sở quan niệm khác về hành vi. Theo đó, hành vi là tổng thể trọn vẹn, không chia cắt được. Vì vậy, diễn ra theo xu hướng ngược lại, sau khi đạt được các hành vi mới, trẻ em có thể kết hợp thành những hành vi phức tạp hơn. Ở đây không phải là sự kết hợp thành một chuỗi hành vi mà là sự thống hợp các hành vi, trong đó bao gồm cả nhận thức về các hành vi đó, theo nguyên lí gestalt.

4.6.2. Các vấn đề về phát triển tâm lí cá nhân trong các lí thuyết hành vi

4.6.2.1. Bản chất con người

Không khó để nhận ra *quan niệm máy móc* về hành vi con người của các lí thuyết hành vi truyền thống. Các nhà hành vi học truyền thống, nhất là J. Watson chịu tác động của triết học kinh nghiệm Anh, mà đại biểu là J. Locke, với nguyên lí phổ biến *"tấm bảng sạch"*, coi trẻ em như là tấm bảng, là *"thùng rỗng"*. Sự phát triển của cá nhân là quá trình cá nhân vẽ lên bảng hay lấp đầy thùng rỗng đó bằng các hành vi học được. Con người, nhất là trẻ em, là đối tượng thụ động trước nhà tâm lí học. Ông ta có đầy đủ quyền năng, nhào nặn trẻ theo ý muốn của mình mà không gặp cản trở nào về phía các em, kể cả kinh nghiệm quá khứ cũng như các yếu tố sinh học.

Quan niệm máy móc cũng được thể hiện ngay trong việc lựa chọn và quy rút hành vi thành các phản ứng bên ngoài quan sát được, sau khi loại bỏ các yếu tố tâm lí bên trong.

Quan niệm *máy móc* về bản chất con người và quyết định luận môi trường là sự cực đoan và là hạn chế của các lí thuyết hành vi truyền thống.

Trong lí thuyết hành vi hiện đại (lí thuyết Học tập nhận thức xã hội) con người được nhìn nhận tích cực hơn. Tính chủ thể cá nhân được nhấn mạnh. Cá nhân (trẻ em) tích cực hoạt động theo nhiều cách khác nhau: tác động lên môi trường đúng như môi trường tác động cá nhân. Cá nhân có quyền lựa chọn, chắt lọc kinh nghiệm và hình thành hành vi mới bằng cách tổ chức lại những hành vi đã học được trước đó.

4.6.2.2. Quan niệm về sự phát triển

a) Phát triển là phát triển các hành vi theo khuôn mẫu xã hội

Đối với hầu hết các nhà hành vi học truyền thống, câu hỏi phát triển cái gì, hiển nhiên đã có câu trả lời: *Sự phát triển của cá nhân là phát triển các hành vi mà một xã hội mong đợi*. Mỗi xã hội, mỗi nền văn hoá có *hệ hành vi mong đợi* và sự phát triển của cá nhân là quá trình hình thành các hành vi đó, theo một quy trình

có kiểm soát của xã hội. Chẳng hạn, một nền văn hoá cổ vũ cho các hành vi tấn công nhưng ở nền văn hoá khác lại lên án nó. Vì vậy, các nhà tâm lí học hành vi quan tâm chủ yếu tới quy trình, cơ chế, phương thức hình thành các hành vi của cá nhân hơn là nội dung của các hành vi đó. Trên thực tế, các lí thuyết tâm lí học hành vi khác nhau, chủ yếu là trình diễn các cách thức hình thành và kiểm soát hành vi của cá nhân trong quá trình phát triển.

b) Phát triển là một quá trình biến đổi về lượng

Đối với đa số lí thuyết gia về sự phát triển tâm lí cá nhân có xu hướng đi tìm sự phát triển của cá nhân theo quan điểm có sự tăng dần về số lượng các cấu trúc tâm lí hành động để dẫn đến sự thay đổi về chất, mà biểu hiện rõ nhất là các giai đoạn phát triển trong cuộc đời mỗi cá nhân. Điều này không phù hợp với quan niệm của các nhà hành vi học.

Hầu hết các nhà hành vi học (cả truyền thống và hiện đại) đều coi sự phát triển là quá trình tích luỹ các hành vi theo thời gian. Sự phát triển bao hàm vô vàn những biến đổi ngắn hạn. Họ ít quan tâm tới sự biến đổi mang tính nhảy vọt, chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác. Vì vậy, trong các lí thuyết về hành vi, không lí thuyết nào chia sự phát triển cá nhân theo các giai đoạn. Đây cũng chính là một trong những lí do để nhiều người đặt dấu chấm hỏi. Bởi lẽ, nếu không có quy luật về giai đoạn và sự phát triển được quy về sự tích luỹ các hành vi, việc hình thành hành vi ít phụ thuộc vào kinh nghiệm và hành vi đã có, thì liệu có thể đẩy nhanh tốc độ hình thành và tích luỹ hành vi cá nhân được không? Và khi đó sẽ tạo ra sự trưởng thành sớm được chăng? Nếu điều này xảy ra, chưa hẳn đã là tốt, thậm chí là tai hoạ.

Dưới con mắt của nhà hành vi, một cá nhân phát triển bình thường là cá nhân có hệ thống hành vi phù hợp với hệ thống hành vi mà xã hội đó mong đợi (chuẩn hành vi). Khi cá nhân thiếu hụt hành vi hoặc có hành vi xã hội không mong đợi, thì đó chính là sự thiếu hụt hoặc lệch lạc nhân cách.

Sự khủng hoảng tâm lí của cá nhân qua các giai đoạn không được đặt ra. Các cá nhân nếu rơi vào khủng hoảng thì đó là do sự thiếu hụt các hành vi hoặc không

phù hợp. Điều này hoàn toàn khác với quan niệm của các nhà phân tâm học, khi cho rằng sự thiếu hụt hoặc lệch lạc yếu tố tâm lí nào đó là do căn nguyên từ vô thức mà ra, hoặc theo J. Piaget, là do sự thiếu hụt các cấu trúc nhận thức hay cấu trúc trí tuệ của cá nhân. Đối với các nhà hành vi học, khi một cá nhân bị rơi vào khủng hoảng, thì xã hội cần giúp họ có được những hành vi phù hợp, thông qua sự kiểm soát các kích thích xã hội. Điều này cũng khác với các lí thuyết khác, thường quy về truy tìm sự khủng hoảng các yếu tố tâm lí trong quá khứ (thông thường ở các lứa tuổi trẻ thơ).

c) Vai trò của các yếu tố tự nhiên trong sự phát triển tâm lí cá nhân

Có sự khác biệt khá rõ trong quan niệm của các nhà hành vi học về vai trò của các yếu tố tự nhiên cũng như kinh nghiệm quá khứ trong việc hình thành các hành vi cá nhân.

J. Watson và những người cùng tư tưởng theo *quyết định luận môi trường* quan niệm, đứa trẻ như tờ giấy trắng để kinh nghiệm viết lên trên đó. Vì vậy, xã hội có thể nhào nặn chúng theo các khuôn mẫu khác nhau, hình thành các sản phẩm mong đợi. Với quyết định luận môi trường như vậy, yếu tố bẩm sinh và kinh nghiệm đã có trong quá khứ của cá nhân có vai trò không đáng kể.

So với J. Watson, B.F. Skinner có phần bớt cực đoan hơn khi đánh giá vai trò của yếu tố sinh học đối với sự học (và cũng là sự phát triển tâm lí cá nhân – với tư cách là phát triển hệ hành vi). Bằng kết quả thực nghiệm học tập của các loài vật khác nhau, B.F. Skinner rút ra nhận định, yếu tố sinh học không chỉ ràng buộc học tập, mà còn làm cho việc học có thể được thực hiện. Tuy nhiên, cũng như J. Watson, B.F. Skinner không phủ nhận sự tồn tại và sự tác động của các quá trình sinh lí đến việc học nhưng ông không đưa chúng vào trong trường nghiên cứu. Bởi vì tại thời điểm đó, với trình độ phát triển của khoa học – công nghệ chưa xác định và kiểm soát được các yếu tố này.

Trong mối quan hệ giữa yếu tố sinh học, môi trường và chủ thể trong quá trình phát triển cá nhân, A. Bandura có cái nhìn cấp tiến. Quan điểm *"sự quyết định tương tác"* đã thể hiện rõ vai trò của kinh nghiệm quá khứ, yếu tố bản thân là

những thành tố quan trọng trong bộ ba: *Hành vi; Các đặc điểm nhận thức Nhân cách và những sự kiện môi trường.* Trong đó, môi trường, con người và hành vi của con người tương tác và phụ thuộc vào nhau. Hành vi của con người có thể thay đổi môi trường của mình.

d) Cơ chế của sự phát triển

Như đã thấy trong chương 2 và chương 3, J. Piaget và S. Freud tập trung vào nghiên cứu sự *biến đổi* các cấu trúc tâm lí bên trong, trên cơ sở cá nhân tương tác với môi trường. J. Piaget giải thích sự biến đổi các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của cá nhân (trẻ em) bằng các cơ chế đồng hoá và điều ứng để tạo ra sự thích nghi với kích thích bên ngoài, còn S. Freud quan tâm tới sự biến đổi, chuyển hoá các năng lượng tâm lí giữa các lực lượng trong nhân cách cá nhân để tạo ra sự cân bằng. Cả hai lí thuyết đều nhấn mạnh tới sự cấu trúc lại cái đã có, thành cái mới. Các nhà hành vi học không đi tìm sự biến đổi các cấu trúc tâm lí và cơ chế của sự biến đổi đó. Mối quan tâm của họ là sự *thay đổi hành vi*. Do đó, trẻ càng lớn càng có một tập ngày càng rộng lớn và được biệt hoá những hành vi đa dạng. Trong lí thuyết học tập nhận thức xã hội, đa số các hành vi xã hội được gia tăng là do sự phát triển các hành vi mẫu mà trẻ em gặp trong cuộc sống.

4.6.3. Đánh giá lí thuyết hành vi

4.6.3.1. Thành tựu và cống hiến

Như đã thấy, từ lí thuyết ban đầu của J. Watson đến các lí thuyết học tập xã hội sau này, Tâm lí học hành vi đã phát triển theo nhiều cành nhánh rất khác nhau, rất xa các luận điểm ban đầu. Tuy vậy, hầu hết các lí thuyết đều giữ được những điểm mang tính cách mạng của Tâm lí học hành vi:

– *Trước hết,* cách tiếp cận *đối tượng nghiên cứu là hành vi học được của cá nhân*. Như đã thấy trong các chương trên, việc từ bỏ ý thức, chỉ nghiên cứu biểu hiện hành vi bên ngoài của các nhà tâm lí học hành vi, đã không tạo ra bước tiến mới nào về lí luận tâm lí học, mà chỉ đơn giản là sự chuyển từ thái độ cực đoan này sang cực đoan khác. Tuy nhiên, sự lựa chọn này thể hiện thái độ cách mạng

khoa học (Điều này thể hiện rất rõ trong bài cương lĩnh của J. Watson). Đó là sự đoạn tuyệt với quan niệm về sự phát triển con người là do các yếu tố bẩm sinh, di truyền hay yếu tố tâm lí mang tính chất thần bí nào đó (kiểu con người tư duy nhỏ xíu của R. Descartes) quy định. Ở đây ẩn chứa một nguyên lí: nếu hành vi bẩm sinh hay con người thần bí chiếm ưu thế và quy định sự phát triển của con người, trong khi đó những cái này có sẵn và không thể thay đổi được, thì xã hội chẳng có tác dụng gì, ngoài vai trò là điều kiện, là chất xúc tác để giúp cá nhân bộc lộ cái đã có, nhưng chưa có điều kiện thể hiện. Tuy nhiên, theo các nhà hành vi, trong thực tiễn, điều đó hoàn toàn không phải như vậy. Cái quyết định sự phát triển của con người và quyết định chính cuộc sống của anh ta, không phải là một số ít hành vi bẩm sinh, mà là *hệ thống hành vi học được*. Ngạn ngữ có câu: *Gieo hành vi gặt thói quen, gieo thói quen gặt tính cách, gieo tính cách gặt số phận.* Từ đó cho thấy, *cuộc sống của con người là do học tập* – học tập hành vi. Trong các lí thuyết của S. Freud và J. Piaget ta thấy cũng có bóng dáng của học tập – học để thay đổi cái bên trong, nhằm thích ứng với môi trường sống. Tuy nhiên, sự thể hiện không mạnh mẽ, rõ ràng và triệt để như các nhà hành vi học. Mối quan tâm chính và lớn nhất trong các lí thuyết hành vi là đi xác lập các mô hình điều khiển hành vi (mô hình học tập). Trên thực tế, các lí thuyết này đã xác lập được nhiều mô hình học tập phong phú. Về phương diện này, đây thực sự là cống hiến của Tâm lí học hành vi, tạo ra một xã hội học tập.

– *Thứ hai:* Xác định sự phát triển của cá nhân là hệ thống hành vi học được, tất yếu phải giải quyết bài toán về mối quan hệ giữa cá nhân (chính xác là hành vi của anh ta) với kích thích của môi trường (S – R). Các nhà hành vi học đã chọn phương án coi kích thích của *môi trường và sự củng cố của nó quyết định hành vi* cá nhân (S $\rightarrow$ R). Về lí luận khoa học, đây là sự cực đoan, máy móc, thậm chí nguy hiểm (như sẽ đề cập ở dưới đây). Vì vậy, không thúc đẩy được sự phát triển về lí luận tâm lí học. Tuy nhiên, việc đặt trọng tâm vào sự tác động của môi trường hoặc những mô hình của môi trường trong việc hình thành và kiểm soát hành vi cá nhân, các nhà hành vi học đã đưa tâm lí học đến một khả năng vô cùng lớn:

Chẩn đoán, hình thành, kiểm soát và điều chỉnh hành vi của con người từ bên ngoài, thông qua việc chẩn đoán, hình thành, kiểm soát và điều chỉnh môi trường và các kích thích của nó hoặc các mô hình của môi trường và sự củng cố. Bất kì xã hội nào, thời đại nào, tổ chức nào, dù là trường học, bệnh viện, cộng đồng xã hội, doanh nghiệp... mong đợi các thành viên có hành vi theo kì vọng, thì không thể không tạo ra một môi trường và các kích thích của nó phù hợp với các hành vi mong đợi đó. "Nhà trường thân thiện, học sinh tích cực", mãi chỉ là khẩu hiệu, nếu trên thực tế ta không tạo ra được *môi trường nhà trường* và các hành vi (các kích thích) của giáo viên, học sinh... thân thiện và tích cực.

Như vậy, trong lúc S. Freud và J. Piaget quan tâm tới cơ thể hay các cấu trúc tâm lí; quy nguyên nhân của các hành vi vào các yếu tố đó, thì các nhà hành vi học quan tâm tới cái ở bên ngoài, tới môi trường và kích thích của nó đối với hành vi cá nhân. Rõ ràng, so với lí thuyết của S. Freud và J. Piaget, sự tương tác giữa môi trường (các kích thích của nó) với hành vi của cá nhân trong các lí thuyết hành vi được tường minh hơn. Nói các khác, các lí thuyết hành vi có *tính thao tác, tính kĩ thuật* cao hơn rất nhiều các lí thuyết khác. Điều này lí giải vì sao Tâm lí học hành vi được ứng dụng mạnh mẽ và sâu rộng trong mọi ngõ ngách của dạy học, giáo dục, trị liệu, quản lí kinh tế, xã hội...

– *Thứ ba:* Sự phát triển của các lí thuyết hành vi trải dài từ lí thuyết ban đầu của J. Watson đến hàng loạt lí thuyết học tập khác, theo nhiều hướng khác nhau, thậm chí ngược nhau. Từ đó tạo ra rất nhiều mô hình điều khiển hành vi của cá nhân (Mô hình hành vi cổ điển, hành vi mục đích, hành vi liên hệ, hành vi tạo tác, hành vi học tập nhận thức xã hội...). Mỗi mô hình có đặc trưng và thế mạnh riêng. Nhờ đó xã hội có *nhiều phương án lựa chọn mô hình và phối hợp các mô hình với nhau*để xử lí tình huống cụ thể trong hoạt động dạy học, giáo dục, trị liệu, văn học, nghệ thuật, quản lí kinh tế, xã hội...

– *Thứ tư:* Các nhà tâm lí học đã nêu tấm gương về phương pháp và kĩ thuật nghiên cứu.

4.6.3.2. Một số hạn chế

a) Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu thể hiện sự cực đoan của các nhà hành vi học, chuyển từ sự cực đoan này sang cực đoan khác. Bỏ qua ý thức, ngay cả A. Bandura rất quan tâm tới nhận thức, động cơ, thái độ và các yếu tố tâm lí khác nhưng không phải là các cấu trúc tâm lí độc lập, cần nghiên cứu, tìm hiểu và hình thành chúng mà chỉ là các yếu tố hướng vào việc làm sáng tỏ thông tin về mô hình hành vi mẫu bên ngoài. Trong khi đó, ngoại trừ một số ít hành vi mang tính phản ứng của phản xạ, máy móc, còn hầu hết các hành vi phức hợp của con người (E.C. Tolman gọi là hành vi tổng thể) bao giờ cũng được định hướng và thúc đẩy bởi các cấu trúc tâm lí trong đó. Thế giới tâm hồn phong và phú của con người đã bị các nhà hành vi tước bỏ. Điều này giải thích vì sao Tâm lí học hành vi bị phê phán về tính thực dụng, nội dung nghèo nàn, thiếu nhân bản.

b) Quan niệm máy móc về bản chất con người

Quan niệm này là đặc trưng của các nhà hành vi. Do ảnh hưởng hưởng quá mạnh của triết học duy cảm và triết học thực chứng và của tư duy cơ giới – các yếu tố góp phần tạo nên tinh thần thời đại, các nhà hành vi học xem con người như là hệ thống máy móc hoàn bị, có thể tiếp nhận và vận hành các loại hành vi nhập từ bên ngoài vào. Tư tưởng đứa trẻ là cục bột trong tay người thợ làm bánh ăn sâu vào suy nghĩ của J. Watson cũng như các nhà hành vi khác. Rõ ràng quan niệm như vậy là sự quy giản không thể chấp nhận được về bản chất con người. Điều này khác xa với quan niệm của J. Piaget, S. Freud cũng như của các nhà lí thuyết hoạt động và các nhà tâm lí học nhân văn.

c) Quá nhấn mạnh yếu tố môi trường

Việc nhấn mạnh theo quyết định luận môi trường của các nhà hành vi học đã tạo ra khả năng có thể hình thành, kiểm soát và điều khiển, điều chỉnh hành vi cá nhân từ bên ngoài, thông qua việc chẩn đoán, hình thành, kiểm soát và điều chỉnh môi trường và các kích thích của nó hoặc các mô hình của môi trường và sự củng cố. Tuy nhiên, sự cực đoan này về bản chất là sự sai lầm về lí luận. Việc chia tách

một cách cơ học quan hệ giữa cá nhân với môi trường dẫn đến hình thành quan hệ chủ thể – đối tượng một cách siêu hình. Ở đây, môi trường, các kích thích của nó là cái thứ nhất (nguyên phát), là chủ thể còn cá nhân là cái thứ phát, là đối tượng của sự tác động. Vì vậy, cho dù trong quan niệm của B.F. Skinner (thậm chí cả của A. Bandura) đứa trẻ chủ động, tự mình tác động vào môi trường, làm biến đổi môi trường nhưng sự chủ động và biến đổi đó không vượt ra khỏi khuôn khổ của những dự liệu và đã được lập trình từ trước của nhà hành vi. Rốt cuộc, quan hệ giữa đứa trẻ với môi trường vẫn là quan hệ tác động S → R chứ không phải là quan hệ tương tác S ↔ R hay S ↔ O ↔ R. Hệ quả là một mặt, về phương diện khoa học, đứa trẻ hoàn toàn phụ thuộc vào tính chất, nội dung và sự phong phú của môi trường cho trước, mà thiếu từ gốc rễ sự chủ động, sáng tạo trong hoạt động và trong sản phẩm; mặt khác, về phương diện xã hội, mở đường cho sự phân biệt bất bình đẳng xã hội: có một lớp người được quyền "tách" ra khỏi xã hội và được quyền tạo ra các kich thích và kiểm soát chúng, còn lớp người khác, tuân theo các kích thích đó. Điều này không phù hợp với thực tế và không nhân đạo.

d) Hiểu phiến diện, cơ học về hành vi

Gốc gác của những sai lầm trong tâm lí học hành vi cổ điển và của Skinner là đưa ra cách hiểu phiến diện, cơ học về hành vi. Theo họ, hành vi đơn giản chỉ là các phản ứng và tập hợp các phản ứng của cá nhân, mà mỗi phản ứng chỉ là hình thức bề ngoài của các hành động quan sát được của cá nhân, còn các yếu tố khác chi phối, quy định biểu hiện đó bị tước bỏ. Sự quy rút cơ học và xếp chồng các phản ứng thành hành vi là điều không thể chấp nhận được đối với tâm lí học theo đúng nghĩa của nó. Trên thực tế, hành vi có nội dung tâm lí phong phú và hấp dẫn hơn nhiều so với sự quy rút của hành vi học. Điều này giải thích vì sao ngay trong lòng Hành vi học cũng đã có sự điều chỉnh để tiếp cận với quan niệm đúng đắn về hành vi người.

e) Học của con người và con vật là khác nhau về chất

Trong quan niệm cũng như trong thực nghiệm khoa học và quan sát, các nhà hành vi học truyền thống luôn luôn nhấn mạnh sự giống nhau về cơ chế

hình thành hành vi giữa người và động vật. Trên thực tế, nhiều nhà tâm lí học hành vi đã sử dụng các kết quả nghiên cứu sự học của động vật để áp dụng vào việc học của người. Đây là sai lầm về phương pháp luận. Trên thực tế, giữa học học tập của con người và con vật có vài điểm giống nhau ở học tập bạ thấp (học phản xạ), còn về bản chất là khác nhau. Vì vậy, chỉ có thể khai thác trên phương diện kĩ thuật, không thể quy thành nguyên tắc. Điều này đã đđược các nhà tâm lí học hoạt động phê phán.

g) Quan niệm không đúng về sự phát triển

Hầu hết trong số các nhà hành vi (kể cả A. Bandura) đều có suy nghĩ sự phát triển của trẻ em là sự học và hình thành hệ thống hành vi xã hội. Sự phát triển là sự tích luỹ hành vi. Điều này không hoàn toàn đúng. Các nghiên cứu của J. Piaget và nhiều nhà tâm lí học khác đã cho thấy lúc đầu, trẻ sơ sinh chỉ có vài phản ứng bẩm sinh liên hệ trực tiếp với cơ thể (phản ứng trực tiếp S → R) nhưng sau đó, nhờ luyện tập, trẻ hình thành được các cấu trúc tâm lí. Đến lượt mình, các cấu trúc này điều khiển hành vi tiếp theo của trẻ và điều chỉnh nó nếu không phù hợp. Như vậy, sự phát triển của trẻ em suy cho cùng không phải là phát triển các hành vi, mà là phát triển các cấu trúc tâm lí. Điều này cũng đã được E.C. Tolman khẳng định. Mặt khác, cũng cần nhận thấy công lao của các nhà hành vi học là ở chỗ bằng các thực nghiệm, đã gián tiếp chứng minh điều quan trọng nhất trong cơ chế hình thành và biểu hiện cấu trúc tâm lí là phải bắt đầu từ các hành động bên ngoài và phải thể hiện qua hành động (hành vi).

CÂU HỎI THẢO LUẬN CHƯƠNG 4

1. Tóm tắt các luận điểm chính của thuyết Hành vi cổ điển của J. Watson về các vấn đề cơ bản của sự phát triển tâm lí người (Con người và bản chất của con người, sự phát triển con người; cơ chế và quy luật phát triển; vai trò và sự tương tác của các yếu tố bẩm sinh – di truyền, môi trường và chủ thể đối với sự phát triển tâm lí cá nhân; sự phát triển diễn ra như thế nào? Có hay không các khủng hoảng tâm lí trong quá trình phát triển? Chúng ta có kiểm soát được quá trình phát triển của mình hay không?).
2. Tại sao nhiều người gọi các lí thuyết trong hệ thống Tâm lí học hành vi là các lí thuyết về học tập (về sự học)?
3. Nêu ngắn gọn cơ chế học tập của cá nhân trong các mô hình điều khiển hành vi cổ điển của J. Watson; hành vi có mục đích của E.C. Tolman; hành vi tạo tác của B.F. Kinner và học tập quan sát xã hội của A. Bandura
4. Phân tích sự tiến hoá của Tâm lí học hành vi qua các lí thuyết điều khiển hành vi từ J. Watson đến A. Bandura.
5. Các nhà phê bình thường phê phán quyết định luận máy móc của Tâm lí học hành vi. Vậy quyết định luận máy móc là gì? Điều đó có đúng với Tâm lí học hành vi không?
6. Nêu khái quát cống hiến và hạn chế của các lí thuyết điều khiển hành vi đối với Tâm lí học phát triển.
7. Rút ra những ứng dụng của Tâm lí học hành vi trong dạy học, giáo dục, quản lí, trị liệu và những ứng dụng khác.

Chương 5

THUYẾT VĂN HOÁ – LỊCH SỬ VỀ CÁC CHỨC NĂNG TÂM LÍ CẤP CAO CỦA L.X. VƯGOTXKI

Tính khoa học của một lí thuyết tuỳ thuộc vào *quan điểm tiếp cận đối tượng* và *phương pháp luận nghiên cứu*. Các hạn chế của lí thuyết Hành vi, Phát sinh, phát triển nhận thức và thuyết Phân tâm, phần lớn đều bắt nguồn từ các vấn đề trên. Dòng phái Tâm lí học hoạt động, mà tiêu biểu là L.X. Vưgotxki, có tham vọng xây dựng nền tâm lí học mới, dựa trên quan điểm tiếp cận và phương pháp luận triết học biện chứng và duy vật lịch sử. Từ đó, ra đời thuyết Văn hóa – lịch sử các chức năng tâm lí cấp cao của ông.

Do tầm quan trọng của vấn đề, phần đầu chương giới thiệu và phân tích các luận điểm cơ bản của phạm trù hoạt động trong triết học của C. Mác. Qua đó, ta sẽ thấy tại sao phải có hướng tiếp cận và phương pháp luận mới đối với sự phát triển tâm lí cá nhân và tiếp cận như thế nào.

Phần tiếp theo, đề cập tới các luận điểm cơ bản của L.X. Vưgotxki, đặc biệt là vấn đề lí luận và phương pháp luận, là thế mạnh và cũng là đóng góp chủ yếu của L.X. Vưgotxki cho tâm lí học thế giới. Trong phần này, ta thấy L.X. Vưgotxki đã vận dụng Triết học C. Mác vào việc xây dựng lí luận và phương pháp luận tâm lí học như thế nào.

Tiếp đến, mục 5.3 trình bày những luận điểm cơ bản của thuyết Văn hoá – lịch sử các chức năng tâm lí cấp cao. Trong đó, L.X. Vưgotxki đã vận dụng cách tiếp cận và quan điểm triết học của C. Mác để giải quyết vấn đề, mà theo ông là then chốt: Sự hình thành các chức năng tâm lí đặc trưng cho con người: chức năng tâm lí cấp cao theo cơ chế: đưa công cụ vào các chức năng tâm lí cấp thấp, cấu trúc lại chúng, chuyển thành chức năng tâm lí cấp cao.

Từ mục 5.4 và 5.5 của chương, L.X. Vưgotxki đề cập tới vấn đề tư duy và ngôn ngữ, sự hình thành khái niệm khoa học ở trẻ em. Những vấn đề này, một mặt đang được quan tâm của tâm lí học đương thời, mặt khác, chúng là những minh hoạ

cho luận điểm sự hình thành các chức năng tâm lí cấp cao bằng con đường vận hành các công cụ tâm lí. Trong đó có phát hiện của L.X. Vưgotxki về vùng phát triển gần nhất, một phát hiện có ý nghĩa lớn trong tâm lí học và là một trong những dấu ấn làm nên tên tuổi của ông trong tâm lí học thế giới.

Mục 5.6 đề cập tới quan điểm và nghiên cứu của L.X. Vưgotxki về vấn đề lứa tuổi; tiêu chí phân chia các lứa tuổi và sự khủng hoảng tâm lí trẻ em qua các lứa tuổi. Các quan điểm và lập luận của L.X. Vưgotxki là cơ sở lí luận để các nhà tâm lí học Liên Xô trước đây xác định các lứa tuổi trẻ em.

Mục 5.7 của chương sẽ điểm qua những đóng góp của L.X. Vưgotxki cho tâm lí học nói chung, Tâm lí học phát triển nói riêng và một số hạn chế cần được tính đến trong việc tiếp tục triển khai về lí luận và ứng dụng vào thực tiễn.

Phần cuối của chương là tổng thuật các hướng nghiên cứu tâm lí người theo quan điểm hoạt động ở Liên Xô (trước đây) sau các công trình của L.X. Vưgotxki.

Nhân loại có lí do để khẳng định, L.X. Vưgotxki đối với tâm lí học cũng như Mozart đối với âm nhạc. Cả hai trường hợp đều là *ánh sao băng chói lọi và ngắn ngủi, một sự vắng bóng dài và một sự hồi sinh rực rỡ*. Chỉ với 38 tuổi đời, gần 1/4 trong số đó dành cho tâm lí học, L.X. Vưgotxki đã tạo bước ngoặt, mở ra trang mới cho sự phát triển của tâm lí học nói chung, Tâm lí học phát triển nói riêng. Cùng với J. Piaget, L.X. Vưgotxki là một trong hai trụ cột của Tâm lí học phát triển đương đại, đặc biệt là về lí luận và phương pháp luận tâm lí học. Những cống hiến trên lĩnh vực này đã đưa ông lên hàng các nhà tâm lí học – nhà lí luận vĩ đại nhất thế kỉ XX.

Như đã biết, vào đầu thế kỉ XX, ở châu Âu và châu Mĩ, Tâm lí học nội quan và các biến thể của nó rơi vào bế tắc trước đòi hỏi của cuộc sống và ngày càng đi vào ngõ cụt. Một phong trào cách mạng nổ ra và nhiều trường phái tâm lí học mới xuất hiện: Tâm lí học hành vi, Tâm lí học Gestalt, Tâm lí học Vutxbua, Phân tâm học, Phản xạ học, Phản ứng học... với nguyện vọng chung là đưa tâm lí học thế giới thoát khỏi khủng hoảng. Tuy nhiên, tại thời điểm đó, hàng loạt vấn đề cơ bản của khoa học tâm lí, đặc biệt là *đối tượng và phương pháp nghiên cứu* vẫn chưa có

lời giải đáp sáng sủa và triệt để. Nguyên nhân chủ yếu của tình trạng này thuộc về *cách tiếp đối tượng* và *phương pháp luận nghiên cứu.* Các trường phái tâm lí học đầu thế kỉ XX có cùng hạn chế là *không có cách nhìn biện chứng về con người và bản chất của nó.* Từ đó dẫn đến quan niệm không đúng về đối tượng và sử dụng các phương pháp nghiên cứu theo tư duy siêu hình, cơ học của chủ nghĩa thực chứng. Vì vậy, để khắc phục khủng hoảng của tâm lí học, cần phải xác định rõ đối tượng nghiên cứu và xây dựng hệ phương pháp luận nghiên cứu phù hợp. Điều này lí giải vì sao L.X. Vưgotxki đặc biệt quan tâm tới các vấn đề trên và đây cũng chính là đóng góp lớn nhất của ông cho Tâm lí học phát triển. Ngày nay, người ta nhớ tới ông, vận dụng những thành tựu nghiên cứu của L.X. Vưgotxki vào thực tiễn, chủ yếu là thuộc về tư tưởng và phương pháp luận tâm lí học của ông.

Hoàn cảnh đặt L.X. Vưgotxki vào tình thế phải xây dựng một nền tâm lí học mới, một nền tâm lí học được xây dựng trên nền tảng triết học biện chứng và lịch sử. Bởi lẽ, cho đến cuối thế kỉ XX chưa có triết học nào đưa ra được quan điểm đúng đắn và biện chứng về bản chất con người, về hoạt động và vai trò của nó trong sự sáng tạo ra con người, về phương diện lịch sử phát sinh loài và cá thể như triết học của C. Mác [1]. Trong thực tiễn, L.X. Vưgotxki đã lấy phạm trù hoạt động trong triết học C. Mác làm cơ sở triết học cho lí thuyết của mình.

5.1. Phạm trù hoạt động trong triết học C. Mác

5.1.1. Khái niệm hoạt động

5.1.1.1. Hoạt động là đặc tính của giới tự nhiên và của con người

Hoạt động của con người là quá trình diễn ra giữa con người với đối tượng, một quá trình trong đó, bằng hoạt động của chính mình, con người làm trung gian, điều tiết và kiểm tra sự trao đổi chất giữa họ với đối tượng.

J.W. Goethe nói: "Khởi nguồn là hành động", còn Michel Vadéc[2] và một số nhà triết học phương Tây hiện đại đề xuất gọi triết học Mác là *Triết học hoạt động.*

---

[1] C. Mác (1818 – 1883): Nhà tư tưởng, nhà triết học, kinh tế – chính trị học, nhà hoạt động xã hội và lãnh tụ vĩ đại của Phong trào Cộng sản và công nhân quốc tế.

[2] Michel Vadéc, *C. Mác, nhà tư tưởng của cá có thể có,* tập 2, Paris, 1992 (bản dịch của Viện Thông tin Khoa học Xã hội, Hà Nội, 1996, tr.9).

Trên thực tế, cách gọi này rất có ý nghĩa và không phải không có cơ sở, trước *hết là trong vấn đề bản thể của tâm lí, ý thức người.*

Đối với C. Mác, hoạt động có nội hàm rất rộng và cơ động. Nó là *sự sống, sinh thành, vận động, tác động, biến hoá và sáng tạo.* Ở thể tĩnh, nó là tồn tại có tính vật thể, là tiềm năng. Ở thể động, nó chính là tác động của một cá nhân đến đối tượng. Mọi hoạt động đều bao hàm một tác nhân thực hiện hoạt động và một đối tượng.

Với nghĩa chung nhất, *hoạt động là đặc tính của giới tự nhiên,* trong đó có con người, là phương tiện để giới tự nhiên và con người (nói riêng) sản sinh và phát triển chính bản thân và để "định vị mình".

Tuy nhiên, hoạt động của con người hoàn toàn khác với loài khác trong giới tự nhiên. Điều phân biệt hoạt động của con người với các loài khác là đặc tính ý thức của chủ thể và sự sản xuất ra công cụ lao động[1].

5.1.1.2. Hoạt động và thực tiễn

C. Mác và Ph. Ăngghen[2] cho rằng, ngay tại thời điểm phân biệt với con vật, hành vi lịch sử đầu tiên của con người là *lao động sản xuất vật chất, cảm tính.* Đó là lao động sản xuất ra tư liệu sinh hoạt để thoả mãn *nhu cầu sống* của mình như

---

[1] C. Mác viết: "Con nhện làm những động tác giống như động tác của người thợ và bằng việc xây dựng những ngăn tổ sáp của mình. Con ong làm cho một số nhà kiến trúc phải hổ thẹn. Nhưng điều ngay từ đầu phân biệt nhà kiến trúc tồi nhất với con ong giỏi nhất là trước khi xây dựng những ngăn tổ bằng sáp, nhà kiến trúc đã xây dựng chúng ở trong đầu của mình. Cuối quá trình lao động, người lao động thu được kết quả lao động mà họ đã hình dung ngay từ đầu quá trình ấy, tức là đã có ý niệm. Con người không chỉ làm biến đổi những cái do tự nhiên cung cấp, con người cũng đồng thời thực hiện các mục đích tự giác của mình" (*C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập*, tập 23, tr.266). "Việc sử dụng và sáng tạo ra những tư liệu lao động, tuy đã có mầm mống ở trong một vài loài động vật nào đó, nhưng vẫn là một nét đặc trưng riêng của quá trình lao động của con người (...), con người là động vật chế tạo công cụ" (*C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập*, tập 23, tr.269). Ph. Ăngghen cũng đã khẳng định: "Lao động cùng với việc bắt đầu chế tạo ra công cụ" (*C. Mác và Ph.Ăngghen tuyển tập*, tập 1, NXB Sự thật, Hà Nội, 1980, tr.291).

[2] Friedrich Engels (1820 – 1895): Nhà lí luận chính trị, nhà triết học, nhà khoa học người Đức thế kỉ XIX, người cùng C. Mác hình thành triết học Marx và thành lập, phát triển chủ nghĩa Cộng sản và lãnh tụ của phong trào công nhân quốc tế.

ăn, uống, ở, đi lại... tức là sản xuất ra đời sống vật chất của bản thân; đồng thời, sản xuất ra người khác qua hoạt động xã hội, quan hệ vợ chồng, con cái; sản xuất ra những nhu cầu mới của con người và phương tiện thoả mãn chúng. Toàn bộ hoạt động sản xuất vật chất và hoạt động xã hội đó chính hoạt động thực tiễn, *cảm tính, cảm giác* được. Kết quả của hoạt động thực tiễn là tạo ra sản phẩm vật chất cảm tính, cảm giác được. Như vậy, hoạt động vật chất (lao động sản xuất và hoạt động xã hội), các quan hệ xã hội và sản phẩm vật chất của xã hội tạo ra phương thức sản xuất trong mỗi giai đoạn lịch sử xã hội nhất định và đó chính là *thực tiễn của con người*. Nói cách khác, thực tiễn của con người là các *cá nhân hiện thực, hoạt động, điều kiện sinh hoạt vật chất* của họ và đó chính là tiền đề xuất phát của triết học C. Mác và Ph. Ăngghen[1].

5.1.1.3. Hoạt động thực tiễn và hoạt động lí luận

– *Về nguồn gốc,* hoạt động của con người bao hàm cả hoạt động thực tiễn và hoạt động lí luận. Sự sản xuất ra ý niệm và ý thức là trực tiếp gắn liền mật thiết với hoạt động thực tiễn và giao tiếp vật chất của con người. Sau đó, do sự *phân công* trong lao động đã dẫn đến *phân hoá* hoạt động, làm nảy sinh lao động sản xuất vật chất, *cảm tính* và hoạt động lí luận. Khi hoạt động lí luận xuất hiện thì "... ý thức có khả năng tự giải thoát khỏi thế giới và chuyển sang xây dựng lí luận "thuần tuý"[2]. Từ đây, dường như có sự tách rời giữa hoạt động thực tiễn, cảm tính và hoạt động lí luận. Tuy nhiên, đến giai đoạn phát triển nào đó của hoạt động sẽ không còn hiện tượng này nữa. Hoạt động tinh thần và hoạt động vật chất lại thống nhất trực tiếp với nhau trong hoạt động thực tiễn, nhưng ở mức phát triển cao hơn nhiều so với hoạt động trong buổi bình minh của loài người.

– *Về phương diện cá nhân,* các nghiên cứu của J. Piaget cũng đã phát hiện quá trình hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức lí luận (cấu trúc nhận thức hình thức) của trẻ em được bắt đầu từ các phản xạ sơ đẳng, các phản ứng trực tiếp của cá nhân. Khi đã có các thao tác hình thức (thao tác lí luận), trẻ em có thể

---

[1], [2] *C. Mác và Ph. Ăngghen tuyển tập,* tập 1, NXB Sự thật, Hà Nội, 1980, tr.267, 291.

sử dụng chúng như là công cụ để nhận thức hay giải các bài toán mệnh đề hay lí luận (xem chương 2).

Tư tưởng chuyển hoá và hình thành hoạt động lí luận từ hoạt động thực tiễn là một tư tưởng tuyệt vời. Một mặt, cho thấy gốc gác của mọi hoạt động tinh thần (tâm lí, ý thức) được nảy sinh từ các hoạt động thực tiễn, cảm tính, quan sát được; mặt khác, hoạt động lí luận, hoạt động tinh thần và hoạt động thực tiễn chỉ là các dạng khác nhau của hoạt động của cá nhân.

5.1.2. Cấu trúc của hoạt động, quan hệ và sự chuyển hoá giữa các đơn vị trong hoạt động

Trong tác phẩm *Tư bản,* khi phân tích cấu trúc của lao động có ý thức của con người. C. Mác đã phát hiện ra cấu trúc của hoạt động nói chung. Theo C. Mác, *những yếu tố đơn giản của quá trình lao động là "sự hoạt động có mục đích hay bản thân sự lao động, đối tượng lao động và tư liệu lao động"*[1]. Như vậy, có thể hiểu *chủ thể, đối tượng* và *công cụ* là ba yếu tố cấu thành một hoạt động bất kì. Cần lưu ý rằng, đây không phải là cấu trúc số lượng thành phần các yếu tố mà là *cấu trúc chức năng và sự chuyển hoá chức năng* giữa các đơn vị trong hoạt động: **Chủ thể ↔ đối tượng, chủ thể ↔ công cụ** và **công cụ ↔ đối tượng.** Chỉ khi nào nhận thức được đầy đủ các mối quan hệ chuyển hoá này mới thấy được vai trò của hoạt động đối với việc hình thành và phát triển con người.

5.1.2.1. Công cụ hoạt động

"Tư liệu lao động là một vật hay toàn bộ những vật mà con người đặt ở giữa họ với đối tượng lao động và được họ dùng làm vật truyền dẫn hoạt động của họ vào đối tượng ấy."[2]

Trong quá trình hoạt động, nhờ tư liệu lao động, sự hoạt động của con người làm cho đối tượng lao động phải biến đổi theo mục đích đã định trước. Quá trình đó chấm dứt trong sản phẩm.

---

[1], [2] *C. Mác và Ăngghen toàn tập,* tập 23, sđd, tr.267, 268.

Như vậy, công cụ trước hết là phương tiện *khơi dậy* và *dẫn truyền* năng lực người vào trong đối tượng và là phương tiện *tăng cường* gấp nhiều lần sức mạnh của năng lực đó, đủ làm bộc lộ bản chất của đối tượng và biến đổi nó theo mục đích của chủ thể. Công cụ đầu tiên của con người chính là các khí quan của người lao động và các vật có sẵn trong tự nhiên mà con người lợi dụng được. Tuy nhiên, công cụ *chủ yếu* chính là các vật do con người tạo ra (trong đó có cả khí quan của họ) bằng lao động của mình. Trong thời đại hiện nay và mai sau, loại phương tiện này ngày càng có vai trò quyết định trình độ và chất lượng mọi hoạt động của con người.

5.1.2.2. Đối tượng và sản phẩm hoạt động

Đối tượng của lao động là *sự vật thể hoá đời sống có tính loài của con người*[1].

Thông qua công cụ, sự hoạt động của con người tác động đến đối tượng và làm biến đổi nó, tạo ra sản phẩm. Như vậy, đối tượng chính là sự vật hay hiện tượng mà hoạt động của chủ thể tác động vào và làm biến đổi chúng, bằng cách chuyển *sức lao động* của mình vào trong đó. "Lao động đã kết hợp với đối tượng lao động. Lao động được vật hoá, còn vật thì được chế biến"[2].

Về phương diện lịch sử, lúc đầu đối tượng lao động có sẵn trong tự nhiên nhưng ngay sau đó và cho đến ngày nay, thậm chí cả tương lai, loại đối tượng này càng hiếm hoi, càng nhường chỗ cho loại đối tượng đã trải qua hoạt động, tức là sản phẩm của hoạt động trước đó, là lao động quá khứ ở dạng tiềm ẩn.

5.1.2.3. Chủ thể hoạt động và sự chuyển hoá chủ thể – đối tượng

Chủ thể là *một tồn tại vì nó và nó chứa đựng một tiềm năng, một lực lượng.* Nó có đặc tính *tự định vị, tự khẳng định, tự hiện thực hoá và tự sinh thành*

Nói cách khác, chủ thể gắn liền với hoạt động. Người ta chỉ có thể xác định được chủ thể bằng hoạt động của nó. Theo C. Mác, *chủ thể bao trùm là giới tự nhiên* vì giới tự nhiên là sự sống, nó *tự phát sinh*, tự tạo cho mình một lịch sử bằng *tự vận động*. Nó có tiềm năng và sức mạnh hiện thực tuyệt đối và là nguồn gốc của mọi sự hoạt động, mọi sự sinh thành.

---

[1] C. Mác, *Bản thảo kinh tế – triết học năm 1844*, sự thật, Hà Nội, 1989, tr.73.

[2] *C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập*, tập 23, Sđd, tr.271.

Con người – một tồn tại tự nhiên và là một thực thể không ngừng tự sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động, mà trước hết là lao động sản xuất. Con người là chủ thể của hoạt động. Tuy nhiên, không phải trong mọi trường hợp con người đều là chủ thể. Con người chỉ là chủ thể *khi và chỉ khi* có sức mạnh, có tiềm năng *tự khẳng định, tự hiện thực hoá, tự sinh thành* và *tự định vị* mình trong hoạt động và sản phẩm của hoạt động. Nói cách khác, với tư cách là chủ thể hoạt động, con người phải có khả năng *tự chuyển hoá bản thân* vào trong hoạt động và sản phẩm của nó. Trong các trường hợp bị ép buộc hoặc không có khả năng tự chuyển hoá, tự định vị thì khi đó cá nhân không thể là chủ thể đích thực của hoạt động.

Sở dĩ có sự chuyển hoá chủ thể – đối tượng trong hoạt động là trong hoạt động diễn ra quá trình kép: *chủ quan hoá đối tượng* hay *nhân hoá giới tự nhiên* và *hiện thực hoá,* hay *khách quan hoá bản thân* vào trong những "sự vật" khách quan: tư liệu sản xuất và tiêu dùng, các quan hệ xã hội, thể chế, sản phẩm văn hoá, hệ tư tưởng... Theo nghĩa như vậy, C. Mác đã khái quát: "*Lịch sử của công nghiệp và sự tồn tại có tính đối tượng đã hình thành của công nghiệp, là cuốn sách đã mở sẵn về những lực lượng bản chất của con người, là tâm lí học của con người được đặt ra trước chúng ta một cách cảm tính*". Đây là luận điểm thú vị. Bởi lẽ, theo C. Mác: Trong hoạt động, con người chuyển toàn bộ năng lực, kinh nghiệm, thái độ của mình vào trong sản phẩm. Sản phẩm chính là sự khách quan hoá bản chất người của chủ thể. Vì vậy, nghiên cứu sản phẩm của hoạt động có thể bóc tách ra năng lực, kinh nghiệm, thái độ... của chủ thể đã kết tinh trong đó. Trong tâm lí học, phương pháp nghiên cứu sản phẩm là phương pháp khách quan và chủ yếu.

5.1.3. Hoạt động với sự hình thành ý thức người

C. Mác cho rằng: "*Ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biến ở trong đó*"[1]. Định đề này đặt ra hai vấn đề sau:

1) Nguồn gốc của ý thức từ bên ngoài, từ thực tiễn.

---

[1] *C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập,* tập 23, tr.354.

2) Quá trình chuyển thực tiễn từ bên ngoài vào bên trong là do hoạt động của cá nhân thực hiện. Ý thức không nảy sinh trực tiếp từ thực tiễn, bên ngoài hay "mọc" ra từ bên trong con người, mà được hình thành thông qua khâu trung gian là hoạt động. Điều này giống như lửa không được sinh ra từ hai viên đá, hay từ đám bùi nhùi, mà được sinh ra khi hai viên đá tác động lẫn nhau.

Ý thức là sự phản ánh đời sống hiện thực của con người. Ý thức không có đời sống riêng, đằng sau nó là cả một đời sống hiện thực sinh động của xã hội và cá nhân, luôn vận động và phát triển.

5.1.4. Bản chất con người và vai trò của hoạt động đối với sự phát triển con người

– Hoạt động là phương thức sinh thành, tồn tại và phát triển con người

Luận điểm mang ý nghĩa bao trùm trong triết học C. Mác về con người, là *con người sản xuất ra chính bản thân mình thông qua lao động.* C. Mác đi đến luận điểm này trên cơ sở kế thừa Hegel, khi phân tích vai trò của lao động[1]. Khi phân tích quá trình chuyển biến từ vượn thành người, Ph. Ăngghen cũng đi đến kết luận: "Lao động đã sáng tạo ra bản thân con người"[2]. Nói cách khác, *con người là sản phẩm thứ sinh của chính mình.* Do vậy, cá nhân là như thế nào, điều đó phụ thuộc vào những điều kiện vật chất của sự sản xuất và tính chất hoạt động của họ. Mặt khác "trong lao động, tất cả sự khác nhau về bản chất, về trí tuệ và xã hội của hoạt động cá nhân đều bộc lộ rõ"[3].

Hoạt động của con người bao giờ cũng diễn ra trong các điều kiện xã hội hiện thực, với các quan hệ xã hội hiện hữu và các điều kiện kinh tế, văn hoá đã có.

---

[1] C. Mác viết "cái vĩ đại của "hiện tượng học" của Hegel và của kết quả cuối cùng của nó – phép biện chứng của tính phủ định, được xem như nguyên lí đang vận động và đang sản sinh – là ở chỗ Hegel xem xét sự tự sản sinh của con người như là một quá trình, xem xét sự vật thể hoá như là sự mất tính vật thể, như là sự tha hoá và sự tước bỏ sự tha hoá ấy, là ở chỗ như vậy, ông ta nắm lấy *bản chất của lao động* và hiểu con người vật thể, con người có thực, vì là con người hiện thực, như là kết quả *lao động của bản thân* con người" (C. Mác, *Bản thảo kinh tế – triết học, 1844,* Sđd, tr.155).

[2] *C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập,* tập 20, tr.641.

[3] C. Mác, *Bản thảo kinh tế – triết học năm1844,* Sđd. tr.17.

Vì vậy, hoạt động không chỉ được xét với tư cách là quan hệ giữa con người với tự nhiên, mà còn phải xét trong quan hệ con người – con người, tức là xét mặt xã hội của hoạt động, của thực tiễn. Theo C. Mác: "Trong sự sản xuất xã hội về đời sống của mình, con người có những quan hệ với nhau, những quan hệ nhất định, tất yếu, độc lập với ý muốn của họ, tức là những quan hệ sản xuất, những quan hệ này phù hợp với một trình độ phát triển nhất định của các lực lượng sản xuất vật chất. Toàn bộ những quan hệ sản xuất ấy hợp thành cơ cấu kinh tế – xã hội, tức là cơ sở thực tại (...) và tương ứng với cơ sở thực tại đó thì có những hình thái ý thức xã hội nhất định"[1]. Vì vậy, "*Bản chất của con người không phải là một cái trừu tượng cố hữu của cá nhân riêng biệt. Trong tính hiện thực của nó, bản chất con người là tổng hoà những quan hệ xã hội*". "Sự phong phú thực sự về tinh thần của cá nhân là hoàn toàn phụ thuộc vào sự phong phú của những liên hệ hiện thực của họ"[2]. Mặt khác, khi phân tích lịch sử xã hội, C. Mác và Ph. Ăngghen cũng đã khẳng định không phải lịch sử, mà chính con người, con người thực sự, con người sống mới là kẻ làm ra lịch sử. Lịch sử chẳng qua chỉ là hoạt động của con người theo đuổi mục đích của bản thân mình.

Như vậy, theo C. Mác, hoàn cảnh xã hội không phải là cái gì đó hoàn toàn khách quan, có trước và đối lập với cá nhân, áp đặt sự phát triển của cá nhân đó. Điều này ta thấy rất rõ trong sự chuyển hoá giữa hoạt động và tồn tại. Ở đây, "Con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy"[3]. "Bản thân xã hội sản xuất ra con người với tính cách là *con người như thế nào* thì con người cũng sản xuất ra xã hội như thế ấy. Như vậy, xã hội là sự thống nhất có tính bản chất, trọn vẹn giữa con người với tự nhiên". Do đó, phải hiểu quan hệ giữa cá nhân với xã hội thông qua các dạng thức hoạt động nhất định của cá nhân đó, trong những điều kiện xã hội cụ thể, tức là phải hiểu một cách biện chứng, theo quan điểm lịch sử – phát sinh.

---

[1] *C. Mác, Góp phần phê phán chính trị kinh tế học*, NXB Sự Thật, Hà Nội, 1971, tr.7.

[2], [3] *C. Mác và Ph. Ăngghen tuyển tập*, tập 1, Sđd, tr.302 – 306.

5.1.5. Luận điểm xuất phát của việc nghiên cứu bản chất con người

Nghiên cứu các di sản, nhất là phân tích phạm trù hoạt động của C. Mác trong triết học của ông đã giúp làm sáng tỏ quan điểm xuất phát của việc nghiên cứu bản chất hiện tượng tâm lí người và sự phát triển của nó.

– *Thứ nhất: Nghiên cứu con người phải xuất phát từ chính con người, từ đời sống hiện thực phong phú của họ, từ những điều kiện sinh hoạt vật chất của họ, từ hoạt động của chính họ.* Không xuất phát từ các hiện tượng tâm lí con người, cũng không xuất phát từ những biểu tượng của người khác về con người để đi đến con người thực, mà phải xuất phát từ *con người đang hành động, hiện thực* và những *điều kiện sinh hoạt của họ.* Từ quá trình đời sống hiện thực của cá nhân rút ra các sự kiện mô tả sự phát triển tâm lí và dấu ấn của nó. Luận điểm nêu trên đã chỉ rõ nghiên cứu tâm lí con người là nghiên cứu đời sống tâm lí, hoạt động tâm lí gắn với hoàn cảnh cụ thể, tạo thành hệ thống trọn vẹn chứ không phải là những mảnh ghép khác nhau trong các tình huống, bối cảnh khác nhau. Đồng thời, cũng đặt ra yêu cầu không được quy giản hay "bóc tách" riêng một khía cạnh nào đó trên cơ sở trừu xuất các khía cạnh khác một cách phiến diện siêu hình, để từ đó rút ra kết luận về con người và sự phát triển của nó.

– *Thứ hai: Nghiên cứu sự phát triển con người phải theo quan điểm lịch sử – phát sinh.* Trong tác phẩm *Hệ tư tưởng* sự phân tích về lịch sử phát sinh, phát triển của ý thức bắt đầu từ thực tiễn và từ hoạt động của con người được C. Mác triển khai theo quan điểm lịch sử – phát sinh.

5.2. Đối tượng và phương pháp luận nghiên cứu Tâm lí học của L.X. Vưgotxki

5.2.1. Đối tượng nghiên cứu

Năm 1925 L.X. Vưgotxki công bố bài viết: *Ý thức như một vấn đề của Tâm lí học hành vi*[1]. Bài báo được coi là cương lĩnh đầu tiên của tâm lí học macxit. Trong đó L.X. Vưgotxki đã vạch rõ khiếm khuyết và tính chất nhị nguyên của

[1] *L.X Vưgotxki tuyển tập*, tập 1, M. NXB Giáo dục, 1984 tiếng Nga. Bài viết năm 1925 đã được in trong tuyển tập *Tâm lí học và chủ nghĩa Mác*, K.N. Coocnhilov (Chủ biên).

các trường phái Tâm lí học hành vi, khi loại bỏ ý thức ra khỏi đối tượng nghiên cứu của mình. Đồng thời, xác định đối tượng và phương pháp nghiên cứu của nền tâm lí học mới.

Như đã thấy trong các chương trước, đối tượng và phương pháp nghiên cứu là hai vấn đề then chốt của một lí thuyết khoa học, là tiêu chí định dạng và phân biệt giữa các lí thuyết.

Trong bối cảnh của các trào lưu khác nhau của Tâm lí học nội quan đang bị thất thế và đi vào ngõ cụt. Tuy nhiên, sự bế tắc của các dòng tâm lí học này không phải do đối tượng nghiên cứu là ý thức, mà ở việc nghiên cứu chúng bằng phương pháp nội quan. Nói cách khác, khiếm khuyết của các dòng tâm lí học này là phương pháp luận tiếp cận đối tượng nghiên cứu. Các trạng thái ý thức khác nhau của con người không phải là vật, là thực thể có thể trực tiếp cầm nắm được, vì thế, để nghiên cứu chúng, người ta sử dụng phương pháp nội quan theo kiểu "tự quan sát tự suy ngẫm của đối tượng và thông báo kết quả". Vì vậy, những sự kiện quan sát bằng phương pháp nội quan không đủ tin cậy khoa học và đó là lí do vì sao các dòng tâm lí học này bị phê phán. Đối với L.X. Vưgotxki, vấn đề sẽ trở nên khả thi và sáng sủa nếu ta đặt lại: làm cách nào để *vật chất hoá ý thức, chuyển nó thành ngôn ngữ khách quan*. Điều đó đồng nghĩa với việc giữ đối tượng nhưng phải theo phương pháp nghiên cứu khác.

Nhằm tháo gỡ sự bế tắc của Tâm lí học nội quan, các dòng phái tâm lí học cơ học (hành vi học, phản xạ học, phản ứng học...) có cùng hướng khắc phục là loại bỏ ý thức, tâm lí ra khỏi đối tượng nghiên cứu, mà chỉ giữ lại phần phản ứng cơ học của cơ thể. Với đối tượng mới này, các phương pháp quan sát khách quan trở lên có độ tin cậy khoa học cao và hiệu quả. Tuy nhiên, các trào lưu tâm lí học này đã tạo ra không khí ngột ngạt khoa học, không phải chỉ ở Nga mà cả ở nước Mĩ những năm 20 – 30 của thế kỉ XX. Tâm trạng lo lắng khoa học ở đây không phải là ở phương pháp nghiên cứu mà là nguy cơ mất đối tượng của tâm lí học, nguy cơ biến con người trở thành các cỗ máy và bản sao của hệ thống xã hội. L.X. Vưgotxki

đã phê phán triệt để khuynh hướng này trong tâm lí học đương thời và khẳng định cần phải trả lại đối tượng cho tâm lí học.

Các dòng phái tâm lí học nội quan cũng xác định đối tượng nghiên cứu của tâm lí học là ý thức, ở "bên trong", không trực tiếp nhìn thấy được. Tuy nhiên, đối với các dòng phái này, ý thức được hiểu theo nhiều cách khác nhau: là nền, là sân khấu, trên đó diễn ra các chức năng tâm lí; là cơ chế điều khiển, giám sát các chức năng tâm lí... Theo L.X. Vưgotxki, ý thức không được hiểu như vậy, mà là một hiện thực tâm lí, một chức năng tâm lí có thực. Nó hiện diện trong các chức năng tâm lí văn hoá – chức năng tâm lí chỉ có ở con người và đó chính là đối tượng nghiên cứu của tâm lí học. Ở đây, đối tượng nghiên cứu trong lí thuyết của L.X. Vưgotxki không chỉ khác với các nhà hành vi học, mà còn khác với cả các nhà tâm lí học nội quan.

Vấn đề đặt ra là, với đối tượng như vậy, không thể nghiên cứu trực tiếp bằng phương pháp phản xạ hay phương pháp nội quan mà phải tiếp cận ý thức theo phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu hoàn toàn khác so với các lí thuyết tâm lí học hiện có.

5.2.2. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu Tâm lí học của L.X. Vưgotxki

5.2.2.1. Phương pháp luận nghiên cứu

a) Quan điểm xuất phát

Quan điểm lí luận, tư tưởng chủ đạo, sợi chỉ đỏ xuyên suốt các công trình nghiên cứu của L.X. Vưgotxki là vận dụng triệt để triết học C. Mác vào lĩnh vực nghiên cứu tâm lí người

Trước Tâm lí học hoạt động, mặc dù các trường phái Tâm lí học, đều chịu ảnh hưởng của quan điểm triết học nhất định, nhưng chúng có điểm chung là về cơ bản mỗi trường phái đều được hình thành và phát triển chủ yếu trên cơ sở của một khoa học cụ thể. Tâm lí học hành vi cổ điển J. Watson được xây dựng theo học thuyết phản xạ có điều kiện; phương pháp nghiên cứu chủ yếu là phản xạ học của tâm – sinh lí thần kinh. Phân tâm học S. Freud ra đời trên nền tảng của tâm bệnh học với phương pháp lâm sàng có nguồn gốc y học. Các khái niệm cơ bản

của Tâm lí học phát sinh nhận thức của J. Piaget được lấy từ học thuyết tiến hoá sinh học và logic học... Trong các trường phái đó có sự "ghép đôi" giữa đối tượng và phương pháp nghiên cứu của một khoa học tự nhiên với tư tưởng triết học nhất định. Như vậy, ngay từ trong sâu thẳm, các trường phái tâm lí học đã có khiếm khuyết về phương pháp luận nghiên cứu: *Xuất phát và chuyển dịch phương pháp luận từ một khoa học cụ thể để xây dựng một khoa học cụ thể khác.*

Theo L.X. Vưgotxki, bất kì khoa học nào đều có cơ sở triết học. Cơ sở này có thể được công khai hay ngầm ẩn, nhưng bao giờ cũng có. Vì vậy khi xây dựng nền tâm lí học khoa học, phải dựa trên cơ sở triết học nhất định, nhất thiết không được lấy kết quả nghiên cứu cụ thể đã có, để liên kết với các luận điểm triết học. Nói cách khác, không được dùng các luận điểm triết học như là công cụ để giải thích cho kết quả nghiên cứu đã có, mà phải ngược lại, các nghiên cứu cụ thể, bằng phương pháp cụ thể nào đó, phải được triển khai trên cơ sở các luận điểm triết học nhất định. Theo L.X. Vưgotxki, để xây dựng nền Tâm lí học khoa học, dứt khoát phải dựa trên cơ sở triết học duy vật biện chứng và lịch sử. Chính C. Mác đã sử dụng các luận điểm duy vật biện chứng vào việc phân tích phạm trù lao động trong bộ *Tư bản* bất hủ và sự vận dụng của C. Mác thực sự là bài học bổ ích cho L.X. Vưgotxki. Theo ông, *trước hết phải xác định hệ thống phương pháp luận cho tâm lí học, rồi sau đó mới tiến hành các công việc cụ thể.* Nói cách khác, phải xác định cho được cơ sở triết học của tâm lí học. Tư tưởng trung tâm của L.X. Vưgotxki là *kiến tạo lâu đài tâm lí học trên cơ sở triết học duy vật lịch sử.* Cách làm của ông là thường xuyên sử dụng *phép tương tự* để chuyển các nguyên lí triết học C. Mác về bản chất xã hội của con người, về hoạt động thực tiễn của nó và về xuất phát điểm của triết học vào quá trình xây dựng các nguyên tắc phương pháp luận, các phương pháp nghiên cứu cụ thể và các khái niệm lí luận của tâm lí học. Như vậy, nếu các bậc tiền bối của nhiều trường phái tâm lí học khác thường đến với tâm lí học từ phía các khoa học cụ thể, chịu ảnh hưởng bởi các khoa học đó, thì L.X. Vưgotxki đến với tâm lí học từ triết học C. Mác. Qua đó, khắc phục sự bế tắc về phương pháp luận của các trào lưu tâm lí học siêu hình, phi lịch sử lúc bấy giờ.

b) Việc nghiên cứu các hiện tượng tâm lí, ý thức người, phải được bắt đầu từ phân tích tâm lí hoạt động thực tiễn của con người, theo lập trường triết học macxit

Về phương diện triết học, C. Mác và Ph. Ăngghen đã khẳng định, tiền đề xuất phát của triết học là phải nghiên cứu ý thức của con người bắt đầu từ *đời sống thực tiễn, hiện thực của anh ta, từ hành động của anh ta* và *hoàn cảnh sinh hoạt của nó.* Chuyển vào trong tâm lí học, L.X. Vưgotxki cho rằng, *cần phải xây dựng tâm lí học macxit bắt đầu từ nền tảng triết học của nó.*

L.X. Vưgotxki không tán thành việc loại bỏ ý thức ra khỏi đối tượng tâm lí học như các trường phái hành vi học hay phản ứng học đã làm. Đồng thời, ông cũng phản đối việc nghiên cứu ý thức được bắt đầu từ ý thức, như các trường phái tâm lí học duy tâm. Theo ông, *ý thức phải là đối tượng của tâm lí học, nhưng để làm được việc này, phải được bắt đầu từ việc nghiên cứu hoạt động thực tiễn – những hoạt động có suy nghĩ của con người.* Chỉ có như vậy mới làm bộc lộ *bản chất xã hội, nguồn gốc phát sinh, hướng, cơ chế* và *quy luật* hình thành ý thức nói riêng, các chức năng tâm lí cấp cao nói chung của con người. Nói cách khác, chỉ có xuất phát từ phân tích *tâm lí hoạt động thực tiễn* thì các hiện tượng tâm lí của con người mới *thực sự* được coi là phạm trù *tâm lí người*, phạm trù *xã hội – lịch sử.* Điều này khác hẳn với quan niệm coi tâm lí người là sự tăng trưởng của tâm lí động vật, được hình thành theo con đường tiến hoá, từ dưới lên. Chỉ có như vậy mới khắc phục được các xu hướng cực đoan của tâm lí học đương thời hoặc sinh vật hoá tâm lí – ý thức hoặc thần bí nó hoặc thô tục, cơ giới nó. Trong thực tiễn, L.X. Vưgotxki đã kiên trì theo hướng này. Các luận điểm then chốt của ông đều được rút ra từ cách tiếp cận nghiên cứu cũng như cấu trúc hoạt động theo quan điểm của C. Mác.

c) Nguyên tắc gián tiếp và nguyên tắc lịch sử phát sinh

Các nghiên cứu tâm lí học của L.X. Vưgotxki được xuất phát từ hai giả thuyết:

– *Giả thuyết thứ nhất*: Tâm lí người có tính gián tiếp thông qua công cụ tâm lí.

– *Giả thuyết thứ hai*: Nguồn gốc của các chức năng tâm lí cấp cao là từ hoạt động, vốn lúc đầu ở bên ngoài, sau đó chuyển vào trong và từ hoạt động tâm lí giữa người này với người khác.

Từ hai giả thuyết này, dẫn đến hai nguyên tắc cơ bản trong việc nghiên cứu các chức năng tâm lí cấp cao: *nguyên tắc gián tiếp* và *nguyên tắc lịch sử phát sinh.*

– Nguyên tắc gián tiếp:

Các chức năng tâm lí cấp cao của con người được thực hiện gián tiếp thông qua công cụ tâm lí. Vì vậy, nghiên cứu chức năng tâm lí đó phải gián tiếp thông qua công cụ của nó.

Luận điểm xuất phát của L.X. Vưgotxki là việc nghiên cứu không bắt đầu từ các hiện tượng tâm lí cụ thể mà từ việc phân tích hoạt động thực tiễn của cá nhân. Tuy nhiên, ông *không tập trung* nghiên cứu *bản thân hoạt động*, mà hướng chú ý vào *công cụ* của nó theo *nguyên tắc gián tiếp của hoạt động tâm lí thông qua công cụ.* L.X. Vưgotxki đã sử dụng phương pháp tương tự để chuyển luận điểm của C. Mác về công cụ kĩ thuật trong lao động vào nghiên cứu các chức năng tâm lí.

Khi phân tích cấu trúc của hoạt động, C. Mác đã nêu bật *vai trò* của công cụ, tính chất *gián tiếp* của hoạt động đến đối tượng thông qua công cụ. Sử dụng phép tương tự, L.X. Vưgotxki cho rằng: Trong các quá trình tâm lí con người, có thể tìm ra phần tử gián tiếp đóng vai trò *công cụ tâm lí* đặc thù. Từ đó phạm trù "công cụ tâm lí" chiếm vị trí trung tâm trong lí luận tâm lí học L.X. Vưgotxki, là *công cụ* để ông xây dựng nguyên tắc gián tiếp và các phương pháp cụ thể trong nghiên cứu tâm lí trẻ em: *Phương pháp mang tính chất công cụ tâm lí, phương pháp phân tích đơn vị, phương pháp lịch sử – phát sinh* và *phương pháp kích thích kép.* Toàn bộ những vấn đề nêu trên được L.X. Vưgotxki trình bày trong nhiều tác phẩm như: Phương pháp có tính chất công cụ trong Nhi đồng học (1928); Nguồn gốc phát sinh của tư duy và ngôn ngữ (1929); Phương pháp mang tính chất công cụ trong Tâm lí học (1930); Công cụ và kí hiệu trong sự phát triển của trẻ em (1930). Vậy công cụ tâm lí là gì? Cơ chế gián tiếp của chúng như thế nào?

Theo L.X. Vưgotxki, công cụ tâm lí là các cấu thành nhân tạo (các thích ứng nhân tạo) *có bản chất xã hội* chứ không phải tính chất sinh học. Chúng *hướng vào* làm chủ các quá trình của người khác hay của bản thân. Về hình thức, chúng rất đa dạng: có thể là ngôn ngữ, các hình thức đánh số thứ tự, các thủ thuật ghi nhớ,

kí hiệu đại số, tác phẩm nghệ thuật, chữ viết, sơ đồ, biểu đồ, bản vẽ, mọi quy ước có thể có... Điểm giống nhau giữa chúng, đều là sản phẩm do con người sáng tạo ra, đều là bộ phận của nền văn hoá xã hội. Trong công trình nghiên cứu: *Công cụ và kí hiệu trong sự phát triển tâm lí trẻ em*. L.X. Vưgotxki đã đi đến kết luận: *kí hiệu là cái chứa nghĩa xã hội*. Từ đó, ông đi đến nguyên tắc chỉ nghĩa trong tâm lí học. Việc hình thành các chức năng tâm lí cấp cao của trẻ em là quá trình học cách sử dụng công cụ (kí hiệu) do xã hội tạo ra và như vậy cũng chính là lĩnh hội các kinh nghiệm chứa trong các kí hiệu đó.

Cũng giống như công cụ kĩ thuật tham gia vào hoạt động có đối tượng, làm thay đổi quá trình thích ứng con người với tự nhiên, quy định hình thức và cấu trúc của các thao tác lao động, công cụ tâm lí tham gia vào quá trình hành vi, làm thay đổi toàn bộ diễn biến và cấu trúc của các chức năng tâm lí bằng các tính chất của mình, quy định cấu trúc của hành vi có tính chất công cụ mới.

Giữa công cụ kĩ thuật và công cụ tâm lí có nhiều điểm giống nhau và khác nhau.

Điều giống nhau dễ nhận thấy của hai loại công cụ này là chúng đều *do con người tạo ra* trong đời sống của mình và đều là các thành phần của nền văn hoá xã hội. Mặt khác, chúng đều đóng vai trò *trung gian* để qua đó *gián tiếp* tạo ra sự biến đổi (đối tượng tự nhiên hoặc tâm lí con người).

Sự khác nhau cơ bản giữa công cụ kĩ thuật với công cụ tâm lí là *hướng tác động* của chúng. Công cụ kĩ thuật được đưa vào như một thành phần trung gian giữa hoạt động của con người với đối tượng bên ngoài, hướng vào việc làm thay đổi đối tượng đó. Ngược lại, công cụ tâm lí không làm thay đổi đối tượng, nó là phương tiện tác động vào tâm lí, hành vi của chính bản thân (hay người khác). Nói khác đi, trong hành động có tính chất công cụ tâm lí, chủ thể thể hiện tính tích cực đối với bản thân chứ không phải đối với đối tượng.

Trong học thuyết của L.X. Vưgotxki, khái niệm "công cụ tâm lí" là cơ sở, là chìa khoá để ông *triển khai nguyên tắc gián tiếp* vào việc giải quyết hàng loạt vấn đề cơ bản mà tâm lí học đương thời bế tắc: bản chất xã hội và cấu trúc của các chức năng tâm lí cấp cao; nguồn gốc, hướng, cơ chế, và quá trình hình thành chúng trong

đời sống cá nhân. Đây cũng chính là nội dung chủ yếu của Học thuyết Văn hoá – Lịch sử về sự phát triển tâm lí người – học thuyết nổi tiếng của L.X. Vưgotxki.

– Nguyên tắc lịch sử – phát sinh:

Nghiên cứu ý thức trên mảnh đất thực tiễn của nó, trên toàn bộ đời sống, từ nguồn gốc phát sinh, quá trình hình thành, vận động, phát triển trong mối quan hệ tác động qua lại với hiện thực cá nhân, xã hội.

Nguyên tắc gián tiếp thông qua công cụ liên quan trực tiếp tới nguyên tắc lịch sử – phát sinh. Đây là hai nguyên tắc linh hồn của phương pháp luận tâm lí học L.X. Vưgotxki. "Về bản chất, phương pháp có tính chất công cụ là phương pháp lịch sử – phát sinh. Nó mang quan điểm lịch sử vào việc nghiên cứu hành vi." (L.X. Vưgotxki, 1930).

Về phương diện triết học, khi nghiên cứu sự hình thành và phát triển ý thức người, C. Mác và Ph. Ăngghen đã sử dụng phương pháp tiếp cận chưa từng có trong lịch sử triết học: *Phương pháp tiếp cận lịch sử – phát sinh, dựa trên nền tảng quan điểm duy vật.*

Trong tâm lí học thế giới những năm 20 – 30 của thế kỉ XX, cách tiếp cận trên còn rất xa lạ. Ngay từ cuối thế kỉ XIX, do ảnh hưởng của thuyết tiến hoá sinh học, trong Tâm lí học đã hình thành *quan điểm phát triển* và được phân hoá theo hai hướng: theo góc độ sinh học và xã hội học. Những người chủ trương theo tiến hoá sinh học (Preyer, Hall...) đã xem xét hiện tượng tâm lí cá nhân như là *sự thích ứng* và đi tìm quá trình phát triển theo chủng loại và theo cá thể. Những người chủ trương tiến hoá xã hội, đặc biệt là các nhà xã hội học Pháp, đã cố gắng phân tích *quá trình phát triển* của trẻ em với tư cách là quá trình *nhập tâm hoá* các chuẩn mực xã hội của hành vi do người lớn áp đặt từ bên ngoài. Điểm đặc trưng của trường phái tâm lí – xã hội học Pháp là ở chỗ coi con người ngay từ đầu đã là con người cá nhân, con người "phi xã hội" còn xã hội hoá là quá trình xâm nhập của các yếu tố xã hội làm cho con người cá nhân phi xã hội trở thành con người xã hội. Các nhà tâm lí học Gestalt lại có quan điểm khác, hướng nghiên cứu của họ là các cấu trúc tâm lí. Vì vậy, họ tập trung phân tích các tình huống theo kiểu "ở đây và bây giờ", vấn đề lịch sử phát sinh các cấu trúc đó đã không được đặt ra.

Nguyên tắc lịch sử của L.X. Vưgotxki khác hẳn các cách tiếp cận nêu trên. *Nguyên tắc lịch sử – phát sinh là nghiên cứu sự phát sinh, phát triển các hiện tượng tâm lí gắn liền với điều kiện lịch sử cụ thể của các hiện tượng tâm lí, đó là vận dụng phương pháp lịch sử – phát sinh của C. Mác vào tâm lí học.* Đối với L.X. Vưgotxki các yếu tố *quyết định* sự hình thành và phát triển tâm lí người không phải là sự chín muồi sinh học trong phát sinh cá thể, cũng không phải là sự thích nghi sinh học trong sự tiến hoá chủng loại, không phải là sự tiếp thu các tư tưởng của thế giới tinh thần được thể hiện trong các sản phẩm văn hoá hay sự xâm nhập của ý thức xã hội vào tâm lí cá nhân, mà *là hoạt động của con người.* Nghiên cứu tâm lí theo quan điểm lịch sử là nghiên cứu lịch sử hình thành các chức năng tâm lí cấp cao trong phát sinh chủng loại và phát sinh cá thể; là nghiên cứu sự hình thành các cấu trúc tâm lí được xây dựng trên cơ sở các chức năng tâm lí đơn giản, thông qua hoạt động và được gián tiếp bởi các công cụ tâm lí.

Đặc trưng trong cách tiếp cận lịch sử – phát sinh của L.X. Vưgotxki là ở chỗ, ông chủ yếu sử dụng các *phương pháp thực nghiệm hình thành các chức năng tâm lí cấp cao của trẻ em* thông qua các phương tiện tác động là các công cụ kí hiệu. Theo L.X. Vưgotxki, thực nghiệm sự phát triển là con đường duy nhất để nhà nghiên cứu thâm nhập vào các quy luật của quá trình cấp cao; phát hiện được cấu trúc, nguồn gốc và chiều hướng phát triển của các chức năng đó; hiểu được bản chất xã hội của chúng.

5.2.2.2. Các phương pháp nghiên cứu Tâm lí học của L.X. Vưgotxki

Trên cơ sở hệ thống lí luận – phương pháp luận tâm lí học, L.X. Vưgotxki hình thành các phương pháp nghiên cứu cụ thể. Ý đồ của ông là xác định các *phương pháp đặc thù của tâm lí học,* trên cơ sở vận dụng các thành tựu của triết học duy vật biện chứng và lịch sử.

Trong tâm lí học thập kỉ 20 – 30 của thế kỉ XX đã xuất hiện nhiều phương pháp khách quan nghiên cứu các hiện tượng tâm lí động vật và người. Tuy nhiên, điểm chung của các phương pháp này là : Một mặt, theo đường lối cơ học, *phân tích hiện tượng* tâm lí trọn vẹn thành các phần tử biệt lập, làm mất bản chất tâm lí

của nó : Mặt khác chủ yếu tác động nhằm phát hiện *các ứng xử tức thời*. Do vậy không tìm được lịch sử phát sinh và quy luật phát triển của chúng. Các phương pháp nghiên cứu của L.X. Vưgotxki và cộng sự đã thổi luồng gió mới vào hệ thống các phương pháp đã có, tạo ra hướng nghiên cứu đặc trưng của tâm lí học khoa học, lấy đối tượng nghiên cứu là *sự hình thành và phát triển chức năng tâm lí người*. Trong số các phương pháp mà L.X. Vưgotxki đã sử dụng, có hai phương pháp điển hình: *phương pháp phân tích đơn vị* và *phương pháp kích thích kép*.

a) Phương pháp phân tích đơn vị

Đơn vị là sản phẩm của phân tích khác với các yếu tố, đơn vị mang tất cả các thuộc tính cơ bản có trong cái toàn thể đơn vị là phần cuối cùng không thể chia tiếp của một cái thống nhất.

Như đã phân tích trong chương 1, sự phát triển mạnh mẽ của khoa học tự nhiên, toán học và tư duy triết học ở thế kỉ XVII đã hình thành và thịnh hành *khung mẫu tư duy cơ giới với phương pháp phân tích yếu tố*. Đặc trưng của phương pháp này là chia một sự vật trọn vẹn thành các phần tử nhỏ nhất, trong điều kiện cho phép. Nhờ đó nhà nghiên cứu có thể phát hiện được các *thành phần cấu tạo* về mặt vật thể của các sự vật đó, dựa trên các nguồn gốc khác nhau. Tuy nhiên, cũng vì vậy, việc phân tích yếu tố đã *làm mất bản chất vốn có* của chính sự vật đó. Chẳng hạn, việc *chia phân tử* nước thành các nguyên tố ôxy và hyđrô. Kết quả thu được giúp ta có thể biết nước cấu tạo từ hai chất có nguồn gốc khác nhau. Nhưng tính chất của nước như làm tắt lửa và các tính chất khác, không thể được lí giải từ tính chất của ôxy và hyđrô. C. Mác đã phê phán hạn chế của phương pháp phân tích đó và ông đã đi theo phương pháp khác: *phương pháp phân tích đơn vị* theo khung mẫu tư duy hệ thống để nghiên cứu sự bóc lột của nhà tư bản.

Phương pháp phân tích đơn vị cũng là phân tích sự vật trọn vẹn nhưng không phải chia nhỏ nó thành các phần tử biệt lập với nhau mà chia thành *các đơn vị nhỏ hơn* cho đến *đơn vị cuối cùng*, mà ở đó vẫn bảo toàn được tính chất cơ bản, cố hữu của sự vật ban đầu. Chẳng hạn, phân chia nước thành *phân tử nước*, phân tích sinh học là tìm hiểu *tế bào sống* của cơ thể, phân tích tư duy ngôn ngữ để

tìm từ có nghĩa... Trong kinh tế chính trị học, C. Mác đã phân tích các loại hàng hoá nói chung, sau đó tách ra *hàng hoá trừu tượng* với *đặc tính cố hữu* của nó là *giá trị sử dụng* và *giá trị trao đổi*. Từ đó, ông đã chứng minh rằng, *tư bản* được nảy sinh do bóc lột sức lao động trừu tượng của người công nhân được kết tinh trong hàng hoá và được *biểu hiện* qua lưu thông của nó.

L.X. Vưgotxki đặc biệt quan tâm tới tấm gương chính trị kinh tế học của C. Mác được trình bày trong "Tư bản". Ông đã vận dụng triệt để phương pháp kinh tế chính trị của C. Mác vào tâm lí học, tức là vận dụng phương pháp phân tích đơn vị vào nghiên cứu các chức năng tâm lí người.

Nhiệm vụ của các nhà nghiên cứu khi sử dụng phương pháp này là phải phân tích được *đơn vị* nhỏ nhất, mà ở đó vẫn bảo toàn được *bản chất tâm lí* của nó. L.X. Vưgotxki cho rằng: Đơn vị cuối cùng của các chức năng tâm lí cấp cao của con người là các *cử động công cụ*. Các hình thức riêng biệt của cử động này rất đa dạng như: ghi nhớ bằng kí hiệu, tư duy bằng ngôn ngữ, hành động trí tuệ có ngôn ngữ... Tuy nhiên, điểm chung của các "cử động công cụ" là ở chỗ: cấu tạo tâm lí chỉ có ở người bao gồm các quá trình tâm lí, *trong đó con người làm chủ hành vi của bản thân bằng cách sử dụng các kí hiệu đó.*

Như vậy, công cụ tâm lí trong phương pháp phân tích đơn vị *vừa là* mục tiêu của nhà nghiên cứu, khi giải quyết nhiệm vụ xác định *đơn vị tâm lí* của chức năng tâm lí cấp cao nào đó và trong việc phân biệt giữa các chức năng đó, *vừa là* phương tiện giúp nhà nghiên cứu *tác động* nhằm làm phát sinh, phát triển các chức năng tâm lí cấp cao ở trẻ em. Vì vậy, về phương diện nào đó, phương pháp phân tích đơn vị là *phương pháp công cụ* trong tâm lí học L.X. Vưgotxki.

Trong toàn bộ sự nghiệp nghiên cứu của mình, L.X. Vưgotxki luôn luôn sử dụng triệt để phương pháp phân tích đơn vị vào việc phân tích các sự kiện tâm lí học của các nhà tâm lí học lớn đương thời, thu được bằng các phương pháp khách quan khác. Ông nhìn nhận các sự kiện tâm lí học cụ thể theo quan điểm mới, đồng thời sử dụng phương pháp này vào việc phân tích các kết quả thực nghiệm của mình và cộng sự. Nhờ đó, L.X. Vưgotxki đã chỉ ra hàng loạt cấu trúc tâm lí

của các chức năng tâm lí cấp cao: cấu trúc của nghĩa trong từ ngữ; ngôn ngữ trong hành động trí tuệ của trẻ em, kí hiệu trong trí nhớ...

b) Phương pháp lịch sử phát sinh – Phương pháp kích thích kép

Phương pháp kích thích kép là cùng một lúc sử dụng hai kích thích song song, một hướng vào đối tượng, còn kích thích kia là kí hiệu hướng vào điều khiển tâm lí con người trong quá trình hình thành một chức năng tâm lí cấp cao nào đó.

Cần nhấn mạnh tính đặc thù trong phương pháp luận tâm lí học L.X. Vưgotxki là việc vận dụng triệt để nguyên tắc gián tiếp và nguyên tắc lịch sử *theo hướng chủ động* sử dụng các công cụ tâm lí để tổ chức cho trẻ em hình thành các chức năng tâm lí cấp cao. Biểu hiện của chiều hướng này là việc L.X. Vưgotxki và cộng sự sử dụng phương pháp kích thích kép trong việc hình thành khái niệm khoa học cho trẻ em. Theo L.X. Vưgotxki, phương pháp kích thích kép là phương pháp nghiên cứu lịch sử – phát sinh nhằm xác định vai trò của *phương tiện kí hiệu* trong việc hình thành khái niệm ở trẻ em. Nó là *biến thể* của phương pháp *thực nghiệm hình thành khái niệm của Akhơ*[1] (1921).

L.X. Vưgotxki tán thành quan điểm thực nghiệm hình thành của Akhơ, nhưng ông tiến hành theo hướng khác. Mục tiêu của thực nghiệm là *chứng minh vai trò của phương tiện kí hiệu* trong quá trình hình thành khái niệm khoa học và căn cứ vào mức độ vai trò của các phương tiện đó để nhận ra mức độ phát triển

---

[1] A. Khơ (1781- 1946): Nhà tâm lí học người Đức, theo trường phái Tâm lí học Vutxbua. Khi xây dựng phương pháp thực nghiệm, A. Khơ xuất phát từ quan niệm có tính cách mạng: *Thứ nhất*, không nên chỉ nghiên cứu các khái niệm đã có ở trẻ em, điều quan trọng là *quá trình* hình thành khái niệm mới; *Thứ hai*, phương pháp nghiên cứu phải là phương pháp phát triển – mang tính tổng hợp, phản ánh được quá trình xây dựng khái niệm; *Thứ ba*, cần phải nghiên cứu quá trình từ tiếp nhận ý, quá trình biến từ thành biểu tượng, thành đại diện cho một nhóm các đối tượng giống nhau, tức là quá trình tạo nghĩa cho từ vô nghĩa. Nói chung, A. Khơ muốn chứng minh bằng thực nghiệm vai trò của hành động đối với việc phát triển tư duy của trẻ em. Nội dung thực nghiệm được A. Khơ triển khai theo phương pháp: đưa ra trước trẻ em thực nghiệm *hai dãy kích thích: đồ vật* và các *từ* vô nghĩa. Các kí hiệu (các từ) *ngay từ đầu* đã được sử dụng làm phương tiện giúp cho trẻ em thực hiện nhiệm vụ là phân loại các đồ vât. Nhờ quá trình phân loại này, các từ dần dần nhận được ý nghĩa nhất định. Kết quả là, đối với nghiệm thể, các từ lúc đầu là vô nghĩa nhưng đến cuối quá trình trở thành vật mang khái niệm.

của tư duy khái niệm của trẻ em. Vì vậy, cách làm của LX. Vưgotxki khác với Akhơ. Ở đây, các *kích thích đối tượng* và nhiệm vụ thực hiện được đưa ra ngay từ đầu đối với nghiệm thể, còn phương tiện kí hiệu (kích thích tâm lí) được đưa *dần dần*, tuỳ theo mức độ thực hiện các nhiệm vụ. Bằng cách đó, L.X. Vưgotxki đã phát hiện được quá trình hình thành khái niệm khoa học của trẻ em là kết quả hoạt động tích cực của trẻ với các kí hiệu. Sự hình thành khái niệm là phương thức tư duy đặc biệt và là nhân tố quyết định sự phát triển của phương thức tư duy đó là việc sử dụng kí hiệu hay từ ngữ với tư cách là phương tiện. Nhờ đó, trẻ em chi phối được các thao tác tâm lí, làm chủ diễn biến các quá trình của mình; hướng chúng vào hoạt động giải quyết các nhiệm vụ đã được đặt ra. Đồng thời, qua thực nghiệm, L.X. Vưgotxki cũng đã xác định được con đường dẫn đến sự phát triển khái niệm ở trẻ em là quá trình phức tạp, bao gồm nhiều cấp độ, với các pha (hoặc giai đoạn) khác nhau. Như vậy, về bản chất phương pháp thực nghiệm hình thành theo kích thích kép là phương pháp *lịch sử – phát sinh* và có liên quan trực tiếp tới các phương pháp *công cụ* và phương pháp *phân tích đơn vị*. Các phương pháp này kết hợp với nhau tạo thành hệ thống phương pháp đặc trưng trong phương pháp nghiên cứu tâm lí học của L.X. Vưgotxki và đó cũng là đóng góp to lớn của ông cho Tâm lí học mácxít.

5.3. Những luận điểm cơ bản của thuyết Văn hóa – lịch sử về các chức năng tâm lí cấp cao

5.3.1. Các chức năng tâm lí, cấu trúc và nguồn gốc của các chức năng tâm lí cấp cao

5.3.1.1. Các chức năng tâm lí

Theo L.X. Vưgotxki, có hai chức năng trong đời sống tâm lí cá nhân là chức năng tâm lí cấp thấp (chức năng tự nhiên) và cấp cao (chức năng văn hoá).

Theo nguyên tắc gián tiếp, L.X. Vưgotxki đã lấy "công cụ tâm lí " làm tiêu chí phân loại các chức năng tâm lí người. Ông phân biệt hai trình độ: các chức năng tâm lí *vốn có* và chức năng tâm lí được vũ trang bằng công cụ. Trình độ thứ nhất được gọi là "trình độ tự nhiên" gắn liền với sự hình thành theo con đường tiến hoá,

từ dưới lên, còn trình độ thứ hai là "trình độ văn hoá" đó là trình độ có tính chất tự nhiên, nhưng có sự tham gia của các công cụ (phương tiện) tâm lí. Trình độ tâm lí này chỉ có ở con người, nó là phạm trù tâm lí người, được hình thành theo cơ chế lĩnh hội nền văn hoá xã hội từ bên ngoài. Theo L.X. Vưgotxki, việc đưa công cụ vào quá trình hình thành hành vi, một mặt gây ra hoạt động của một loạt các chức năng mới có liên quan tới việc sử dụng công cụ và việc điều khiển các chức năng đó; mặt khác, loại bỏ và làm cho hàng loạt quá trình tự nhiên trở thành không cần thiết. Do công việc của các quá trình này được thay thế bằng công cụ; làm biến dạng tiến trình và thời điểm riêng biệt (như cường độ, trường độ, trật tự) của tất cả các phần tử tham gia vào thành phần hành động có tính chất công cụ của các quá trình tâm lí; thay thế các chức năng này bằng các chức năng khác, tức là tái tạo, sắp xếp lại toàn bộ cấu trúc hành vi, giống hệt như công cụ kĩ thuật tái tạo lại toàn bộ cấu trúc các thao tác lao động.

L.X. Vưgotxki cho rằng, các chức năng tâm lí cấp cao như tri giác, trí nhớ, chú ý có chủ định... có rất nhiều điểm riêng, khác nhau, nhưng có điểm chung là chúng đều phát triển trong quá trình phát triển lịch sử loài người. Yếu tố quyết định sự phát triển của các chức năng tâm lí cấp cao đó là *công cụ kí hiệu*. Trong tác phẩm Lịch sử phát triển các chức năng tâm lí cấp cao, 1930: "Trong cấu trúc cao nhất, kí hiệu và cách sử dụng nó là tiêu điểm mang tính chất quyết định về mặt chức năng của toàn bộ quá trình". Kí hiệu trong tất cả các chức năng tâm lí cấp cao, liên kết chúng thành một thể thống nhất, mang tính chất phát triển. Nét cơ bản trong khía cạnh phát triển chủng loại của các cấu trúc, là chúng được hình thành không phải là sản phẩm của tiến hoá sinh học, mà là sản phẩm của sự phát triển có tính chất lịch sử của hành vi, chúng bảo toàn lịch sử mang tính chất xã hội đặc trưng. Trong bình diện cá thể, xét từ góc độ cấu trúc, đặc điểm của các chức năng tâm lý cấp cao thể hiện: khác với cấu trúc trực tiếp của quá trình tâm lí đơn giản, những phản ứng trực tiếp với các kích thích được xây dựng trên cơ sở sử dụng các kích thích gián tiếp (kí hiệu) và do đó có tính chất gián tiếp. Cuối cùng, về phương diện chức năng, các chức năng tâm lí cấp cao được đặc trưng bằng việc

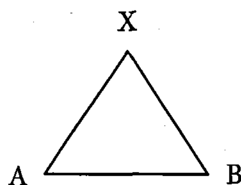
thực hiện vai trò khác về cơ bản so với chức năng đơn giản và thể hiện như là sản phẩm của sự phát triển mang tính chất lịch sử của hành vi.

Như vậy, việc đưa công cụ tâm lí (công cụ kí hiệu) vào chức năng tâm lí đã dẫn đến sự cải tổ về cấu trúc tâm lí của các chức năng đó.

5.3.1.2. Cấu trúc của các chức năng tâm lí

Cấu trúc của chức năng tâm lí cấp thấp là cấu trúc hai thành phần, cấu trúc chức năng tâm lí cấp cao là cấu trúc ba thành phần.

Cấu trúc của các chức năng cấp thấp mang tính chất tự nhiên, tồn tại *quan hệ trực tiếp* giữa kích thích của đối tượng (A) với phản ứng của cá thể (B), tạo nên cấu trúc hai thành phần: Kích thích → Phản ứng (S → R), mà ta vẫn thấy trong các hành vi của động vật. Còn các chức năng tâm lí cấp cao mang tính văn hoá, tồn tại *quan hệ gián tiếp* giữa kích thích (A) với phản ứng (B) thông qua *kích thích phương tiện* (X), tạo nên *cấu trúc ba thành phần:* A → X và X → B.



L.X. Vưgotxki đã mô tả cấu trúc này trong bài báo *Phương pháp có tính chất công cụ trong tâm lí học* như sau: "Trong quá trình ghi nhớ tự nhiên, liên tưởng trực tiếp (phản xạ có điều kiện) được thiết lập giữa hai kích thích A và B. Trong quá trình ghi nhớ nhân tạo, có sử dụng kĩ thuật ghi nhớ, chính ấn tượng đó nhờ sự giúp đỡ của công cụ tâm lí X (sơ đồ ghi nhớ). Thay vào mối liên hệ trực tiếp A – B có hai mối liên hệ được thiết lập A – X và X – B. Mối liên hệ cũng chính là quá trình phản xạ có điều kiện tự nhiên, giống như mối liên hệ A – B. Việc thay thế một mối liên hệ bằng hai mối liên hệ mới mang tính công cụ, nhân tạo cũng dẫn đến một kết quả khác nhưng bằng con đường khác".Sự hiện diện đồng thời trong hành động hai loại kích thích (tức là có cả đối tượng và công cụ – đóng vai trò khác nhau về chất) là tính chất độc đáo, vĩ đại nhất của hành động có tính chất công cụ (mà việc tìm hiểu nó là cơ sở của phương pháp mang tính chất công cụ), giữa đối tượng và thao tác tâm lí hướng vào nó có thành phần trung gian được đưa vào – đó là công cụ. Nó trở thành trung tâm cấu trúc, là tiêu điểm quy định về mặt chức năng tất cả các quá trình tạo ra hành động

có tính chất công cụ". Ở đây cần nhấn mạnh tính độc đáo trong tư tưởng của L.X. Vưgotxki là ở chỗ chỉ có cấu trúc ba thành phần, không thể chia cắt được nữa mới là *đơn vị phân tích* (đơn vị tâm lí) tối thiểu vẫn giữ được trong mình cái thuộc tính cơ bản của chức năng tâm lí. Cách phân biệt các cấp độ tâm lí của L.X. Vưgotxki dựa trên công cụ tâm lí đã giải thích sự khác biệt về chất giữa các chức năng tâm lí cấp thấp với cấp cao (thể hiện ở sự gián tiếp của các chức năng tâm lí cấp cao qua công cụ tâm lí); giải thích mối quan hệ giữa chúng (các chức năng cấp cao dựa trên chức năng cấp thấp) và giải thích được đặc điểm, cấu trúc của chức năng tâm lí cấp cao (do sự có mặt của các công cụ tâm lí).

5.3.1.3. Nguồn gốc xã hội của các chức năng tâm lí cấp cao

Vấn đề nguồn gốc xã hội con đường và cơ chế hình thành các chức năng tâm lí cấp cao chiếm vị trí trung tâm trong học thuyết lịch sử xã hội về sự phát triển tâm lí người của L.X. Vưgotxki. Nó liên quan trực tiếp tới nguyên tắc gián tiếp và nguyên tắc lịch sử – phát sinh của ông.

Theo L.X. Vưgotxki, các chức năng tâm lí cấp cao dù có đa dạng như thế nào chăng nữa nhưng đều có *điểm chung về bản chất* là liên quan tới *hoạt động của kí hiệu.* Chúng đều giống nhau về *nguồn gốc, con đường* và *cơ chế* phát triển. Kết luận tổng quát ở đây là: Về phương diện phát sinh chủng loại, chúng xuất hiện như là sản phẩm không phải của sự tiến hoá sinh học, mà là của phát triển hành vi có tính chất lịch sử. Về phương diện phát sinh cá thể, chúng có quá trình lịch sử xã hội của mình. Trong cấu trúc, đặc điểm của chúng khác với cấu trúc phản ứng trực tiếp của các quá trình đơn giản, chúng được hình thành trên cơ sở sử dụng các kích thích – phương tiện (các kí hiệu) và do đó chúng có tính gián tiếp. Trong quan hệ chức năng này, đặc trưng của các chức năng cấp cao là có vai trò mới, khác hẳn các chức năng đơn giản, thực hiện sự thích ứng có tổ chức với các tình huống, làm chủ hành vi của chủ thể.

Nguồn gốc của các chức năng tâm lí cấp cao do nguồn gốc của các tổ chức kí hiệu (công cụ) quy định.

Theo L.X. Vưgotxki, nguồn gốc của các hoạt động kí hiệu (hoạt động tượng trưng) không thể được rút ra từ việc hình thành thói quen hay từ sự phát sinh của

cá thể, nếu đứng trên bình diện tâm lí học cá nhân. *Hành động kí hiệu là một bộ phận lịch sử hình thành nhân cách của trẻ về phương diện xã hội* và chỉ trong thành phần của tổng thể đó, mới có thể tìm ra được các quy luật điều khiển nó. *Hành vi con người – là sản phẩm của một hệ thống các mối liên hệ* và quan hệ xã hội, các hình thức hành vi có tính chất tập thể và hợp tác xã hội. Vì vậy, kí hiệu *ban đầu* thể hiện trong hành vi của trẻ em như là phương tiện của mối liên hệ xã hội, như là chức năng tâm lí bên ngoài, sau đó mới trở thành phương tiện làm chủ hành vi của bản thân; nó chỉ *mang quan hệ xã hội đối với chủ thể vào bên trong nhân cách.* Quy luật phát triển cơ bản và quan trọng nhất của hoạt động kí hiệu là: *"Bất cứ hoạt động tượng trưng nào của trẻ bao giờ cũng là hình thức xã hội của sự hợp tác và trong toàn bộ quá trình phát triển cho đến điểm cao nhất của nó, vẫn bảo toàn phương thức vận hành mang tính chất xã hội. Lịch sử các chức năng tâm lí cấp cao là lịch sử chuyển các phương tiện hành vi mang tính chất xã hội thành phương tiện tổ chức tâm lí cá nhân"*[1].

Như vậy, logic tất yếu được rút ra từ các công trình nghiên cứu của L.X. Vưgotxki là: các chức năng tâm lí cấp cao có *nguồn gốc xã hội.* Nó do bản chất của các tổ chức kí hiệu quy định. Đến lượt mình, các kí hiệu mang bản chất văn hoá – xã hội, có tính lịch sử và *được hình thành trong quá trình tương tác xã hội giữa các cá nhân.*

5.3.2. Cơ chế và quy luật hình thành các chức năng tâm lí cấp cao

5.3.2.1. Cơ chế hình thành các chức năng tâm lí cấp cao

Các chức năng tâm lí cấp cao được hình thành theo cơ chế cải tổ các chức năng tâm lí cấp thấp, bằng cách chủ thể đưa công cụ kí hiệu (công cụ tâm lí) vào quá trình vận hành của chức năng tâm lí cấp thấp, cấu trúc lại, cải tổ chúng thành chức năng tâm lí cấp cao.

Khi phân tích nguồn gốc xã hội và con đường phát sinh của các chức năng tâm lí cấp cao, L.X. Vưgotxki không ngừng lưu ý và nhấn mạnh đến vai trò của kí hiệu với tư cách là công cụ tâm lí quy định tính chất xã hội và việc tổ chức thao tác

---

[1] Vưgotxki (2001), *Công cụ và kí hiệu trong sự phát triển của trẻ em.*

thực hành, bằng cách *tạo ra* các kích thích thứ cấp và lập *kế hoạch* hành động của chủ thể; luôn luôn nhấn mạnh đến *vai trò quyết định* của hoạt động *hợp tác xã hội* giữa trẻ em và người lớn thông qua công cụ kí hiệu. Lịch sử các chức năng tâm lí cấp cao là *lịch sử chuyển các phương tiện hành vi mang tính chất xã hội thành phương tiện tổ chức tâm lí cá nhân.* Ở đây xuất hiện vấn đề cơ chế của sự chuyển "cái xã hội' thành "cái cá nhân", tức là cơ chế hình thành các chức năng tâm lí cấp cao hay nói cách khác là *cơ chế nhập tâm.*

Bằng các thực nghiệm của mình và cộng sự kết hợp với phân tích các kết quả thực nghiệm của các nhà tâm lí học khác (Kohler, Stecner...), L.X. Vưgotxki đã phát hiện ra điểm chung của tất cả các chức năng tâm lí cấp cao như: tri giác, chú ý, ghi nhớ có chủ định, trí tuệ, tư duy ngôn ngữ... tuy có bản chất chức năng tâm lí khác nhau và có biểu hiện rất phong phú, nhưng có điểm chung, bất biến là đều có sự tham dự của công cụ kí hiệu. Sự khác nhau về bản chất giữa các chức năng tâm lí cấp thấp như tri giác, chú ý, ghi nhớ khôn chủ định với các chức năng tâm lí cấp cao là có sự can thiệp và vận hành của yếu tố công cụ trong quá trình triển khai các chức năng tâm lí cấp thấp, cấu trúc lại chúng theo nội dung của công cụ kí hiệu.

Trong quá trình phát triển các chức năng tâm lí cấp cao có những quy tắc nhất định, trong đó có ba quy tắc quan trọng:

– *Thứ nhất:* Sự phát triển của từng chức năng tâm lí cấp cao không phải là sự kế tục trực tiếp và hoàn thiện của các chức năng tâm lí đơn giản tương ứng, mà đòi hỏi sự thay đổi tận gốc hướng phát triển và sự vận động của cả quá trình, trong một bình diện hoàn toàn mới. Mỗi chức năng tâm lí cấp cao là một cấu thành mới có tính chất đặc thù.

– *Thứ hai:* Các chức năng tâm lí cấp cao không xếp chồng lên các quá trình đơn giản như một tầng riêng, mà là hệ thống tâm lí mới bao gồm sự kết hợp phức tạp các chức năng tâm lí đơn giản. Mỗi chức năng tâm lí bậc cao là một thể thống nhất bậc cao, về cơ bản được quy định bởi sự kết hợp đặc biệt của hàng loạt chức năng đơn giản trong tổng thể mới.

– *Thứ ba:* Sự suy thoái của các chức năng tâm lí cấp cao trong cả quá trình bệnh lí, đầu tiên diễn ra *sự phá huỷ mối liên hệ giữa các chức năng kí hiệu, sau đó là các chức năng tự nhiên.* Sự tan rã của các chức năng tâm lí cấp cao là quá trình ngược lại với quá trình hình thành chúng.

5.3.2.2. Quy luật phát triển các chức năng tâm lí cấp cao

Theo L.X. Vưgotxki, sự hình thành và phát triển các chức năng tâm lí cấp cao tuân theo một số quy luật sau:

– *Quy luật cơ bản đầu tiên* là quy luật về sự phát triển và cấu trúc lại của các chức năng tâm lí cấp cao; quy luật chuyển từ *các hình thức* và *phương pháp hành vi trực tiếp, tự nhiên* sang *các chức năng tâm lí gián tiếp, nhân tạo* trong quá trình phát triển văn hoá. Đây chính là hạt nhân của sự phát triển nhân cách, quy luật này có thể được phát biểu như sau:

"Bất cứ hoạt động tượng trưng nào của trẻ bao giờ cũng là hình thức xã hội của sự hợp tác và trong toàn bộ quá trình phát triển cho đến điểm cao nhất của nó, vẫn bảo toàn phương thức vận hành mang tính chất xã hội. Lịch sử các chức năng tâm lí cấp cao là lịch sử chuyển các phương tiện hành vi mang tính chất xã hội thành phương tiện tổ chức tâm lí cá nhân."[1].

Cần nhấn mạnh rằng, đây là quy luật phát triển của hành vi người. Quá trình đó không phải là sự lĩnh hội các chức năng tâm – sinh lí tự nhiên mà là sự kết hợp của các chức năng tâm lí đơn giản, cải tổ lại chúng trên cơ sở dựa vào công cụ kí hiệu ngôn ngữ hay hệ thống kí hiệu nào đó. Toàn bộ quá trình phát triển lịch sử của hành vi thể hiện ở sự hoàn thiện thường xuyên các phương tiện, ở việc tạo ra các hình thức mới, các biện pháp mới để làm chủ các thao tác tâm lí cá nhân.

– *Quy luật thứ hai: các chức năng tâm lí cấp cao xuất hiện từ các hình thức hành vi xã hội mang tính tập thể.* Sự phát triển hành vi văn hoá có liên quan chặt chẽ với sự phát triển lịch sử, xã hội. Từ đây dẫn đến quy luật phản ánh đặc trưng mối quan hệ cá nhân và xã hội. Các hình thức hành vi xã hội mang tính tập thể trong quá trình phát triển đã trở thành phương tiện thích ứng của cá nhân, các

---

[1] *Công cụ và kí hiệu trong sự phát triển của trẻ em,* 1930.

dạng hành vi và tư duy cá nhân. Những gì hiện tại được kết hợp trong mỗi cá nhân và là một cấu trúc trọn vẹn của các chức năng tâm lí cấp cao phức tạp bên trong lịch sử phát triển, chưa bao giờ được hình thành từ các quá trình riêng lẻ, biệt lập giữa cá thể người với người riêng biệt[1].

– *Quy luật thứ ba: Quy luật phát sinh xã hội của các dạng hành vi cấp cao.* Quy luật này đã được L.X. Vưgotxki phát biểu nhiều lần: Bất kì chức năng nào trong sự phát triển văn hoá của trẻ đều xuất hiện hai lần, ở hai bình diện – lúc đầu ở bình diện xã hội, sau đó ở bình diện tâm lí; lúc đầu như một phạm trù mang tính tập thể, phạm trù tâm lí bên ngoài, sau đó như là một phương tiện của hành vi cá nhân, một phạm trù tâm lí bên trong. Đây là quy luật chung cho tất cả chức năng tâm lí cấp cao.

Như vậy, các quy luật hình thành và phát triển các chức năng tâm lí cấp cao nhấn mạnh vai trò của công cụ văn hoá và của tương tác xã hội trong việc hình thành các chức năng tâm lí cấp cao. Các cấu trúc này là dấu ấn của các quan hệ xã hội, mang tính tập thể giữa mọi người. Thực chất những cấu trúc này không phải là cái gì khác mà là quan hệ bên trong của trật tự xã hội được đưa vào nhân cách, tạo ra cơ sở cấu trúc xã hội của nhân cách con người. Từ góc độ này có thể coi bản chất tâm lí con người là tập hợp các quan hệ xã hội được chuyển vào bên trong trở thành chức năng tâm lí nhân cách.

Các quy luật nêu trên phản ánh quá trình chuyển hoá các quan hệ xã hội từ ngoài vào trong, vì vậy có thể gọi chung các quy luật đó là *quy luật chuyển các chức năng tâm lí bên ngoài vào bên trong trong quá trình phát triển của trẻ em.*

5.4. Sự phát sinh, phát triển tư duy và ngôn ngữ ở trẻ em

Vấn đề tư duy và ngôn ngữ chiếm vị trí trung tâm trong các công trình nghiên cứu của L.X. Vưgotxki. Đó là sự vận dụng các nguyên tắc phương pháp luận, phương pháp nghiên cứu và quan điểm lí luận của ông về cơ chế hình thành các

---

[1] Để minh hoạ cho luận điểm này L.X. Vưgotxki dẫn ra các công trình nghiên cứu của J. Piaget về sự hình thành tư duy logic của trẻ em thông qua tranh luận. Sự hình thành ý chí, sự kiểm soát hành vi của trẻ thông qua trò chơi…

chức năng tâm lí cấp cao nhờ đưa công cụ kí hiệu vào chức năng tâm lí cấp thấp. L.X. Vưgotxki đã giải quyết được rất nhiều vấn đề trong lĩnh vực này theo quan điểm mới: nguồn gốc của tư duy, trí tuệ và của ngôn ngữ, bản chất xã hội của tư duy ngôn ngữ, vai trò của ngôn ngữ trong tư duy và trí tuệ trẻ em, bản chất của khái niệm khoa học và vai trò của phương tiện kí hiệu (ngôn ngữ) trong quá trình hình thành và phát triển của nó, sự hình thành và phát triển của ý và nghĩa trong quá trình phát triển từ (mối quan hệ phát sinh giữa ý, nghĩa và từ ngữ)... Toàn bộ những vấn đề nêu trên được L.X. Vưgotxki giải quyết theo *tư tưởng phát triển, nguyên tắc phát triển, nguyên tắc gián tiếp, lịch sử, tiếp cận theo phương pháp lịch sử - phát sinh, phương pháp phân tích đơn vị, phương pháp công cụ và phương pháp kích thích kép*... Nói cách khác, ở đây hội tụ đầy đủ các nguyên lí phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu cụ thể của L.X. Vưgotxki và cộng sự. Trong quá trình giải quyết những vấn đề trên, L.X. Vưgotxki cũng thường xuyên đề cập và tranh luận với nhiều nhà tâm lí học đương thời có quan điểm khác, đặc biệt là với W. Sterner(1), J. Piaget, Kohler(2), J. Watson. Các kết quả nghiên cứu vấn đề này được L.X. Vưgotxki phân tích trong tác phẩm Tâm lí học lớn nhất của ông: *Tư duy và ngôn ngữ*(3).

---

(1) W. Sterner (1871 – 1938): Nhà tâm lí học Đức. Các công trình chủ yếu của ông là nghiên cứu về tri giác, ngôn ngữ và các quá trình trí tuệ ở trẻ em. Trong các công trình nghiên cứu, Sterner thường sử dụng các thực nghiệm và trắc nghiệm. Ông là tác giả của công thức tính chỉ số khôn trong nghiên cứu trí tuệ cá nhân bằng trắc nghiệm:

$$IQ = \frac{\text{Tuổi khôn}}{\text{Tuổi đời}} \times 100$$

(2) Kohler (1887 – 1967): Nhà tâm lí học Đức, đại biểu của trường phái Tâm lí học Gestalt.

(3) Tác phẩm được công bố năm 1934. Đây là tác phẩm nổi tiếng nhất của L.X. Vưgotxki. Trong đó, ông đã tổng kết sự nghiệp khoa học của mình và vạch ra các triển vọng nghiên cứu tiếp theo. Năm 1956, cuốn sách được tái bản lần thứ hai. Năm 1962, sách được dịch ra tiếng Anh và được xuất bản ở Mĩ, với lời giới thiệu của nhà tâm lí học R. Bruner và lời kết của J. Piaget. Từ đó đến nay, tác phẩm đã được tái bản nhiều lần, bằng nhiều thứ tiếng.

Nội dung của tác phẩm gồm 7 chương: Vấn đề và phương pháp nghiên cứu tư duy và ngôn ngữ; Vấn đề tư duy và ngôn ngữ trẻ em trong học thuyết của Piaget; Vấn đề phát triển ngôn ngữ trong học thuyết Sterner; Nguồn gốc phát sinh của tư duy và ngôn ngữ; Công trình thực nghiệm và phát triển khái niệm; Nghiên cứu sự phát triển khái niệm khoa học ở trẻ em; Ý nghĩ và từ ngữ.

5.4.1. Nguồn gốc phát sinh của tư duy, ngôn ngữ và tư duy ngôn ngữ

Tư duy và ngôn ngữ có nguồn gốc khác nhau nhưng đều bắt nguồn từ hành động. Sự phát triển của tư duy và ngôn ngữ đến một thời điểm nhất định sẽ diễn ra sự kết hợp, trong đó tư duy có ngôn ngữ còn ngôn ngữ là ngôn ngữ trí tuệ.

Trong tâm lí học đầu thế kỉ XX, tồn tại phổ biến hai quan điểm trái ngược nhau về nguồn gốc của tư duy và ngôn ngữ:

– *Thứ nhất:* tư duy và ngôn ngữ có cùng nguồn gốc. Tư duy là ngôn ngữ bị tước bỏ âm thanh, sơ đồ phát sinh cá thể của tư duy là: Nói to → Nói thầm → Nói không thành tiếng (J. Watson).

– *Thứ hai:* tư duy và ngôn ngữ không phải là một; tư duy là các hành động tinh thần, diễn ra bên trong đầu óc của cá nhân, còn ngôn ngữ là cái vỏ âm thanh của nó (trường phái Vutxbua). Như vậy, theo quan điểm thứ nhất, tư duy và ngôn ngữ trùng với nhau, còn theo quan điểm thứ hai, chúng hoàn toàn tách rời nhau.

Theo L.X. Vưgotxki, các nhà tâm lí học theo cả hai hướng trên đều mắc sai lầm, họ đã tách tuyệt đối tư duy và ngôn ngữ, sau đó tìm cách ghép chúng lại với nhau theo kiểu cơ học, bề ngoài. Các nhà tâm lí học này đã đi theo đường lối phân tích nhân tố và phương pháp luận phi lịch sử.

Sử dụng phương pháp phân tích đơn vị và phương pháp luận lịch sử phát sinh để phân tích kết quả nghiên cứu của các nhà tâm lí học lớn đương thời, L.X. Vưgotxki đã đi đến những kết luận:

1) Trong quá trình phát sinh cá thể, tư duy và ngôn ngữ có nguồn gốc khác nhau, cả hai đều bắt nguồn từ hành động.

2) Trong quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ em có giai đoạn tiền trí tuệ và trong quá trình phát triển của tư duy có giai đoạn tiền ngôn ngữ.

3) Trước thời điểm nào đó, sự phát triển của tư duy và ngôn ngữ theo hai đường khác nhau, độc lập với nhau.

4) Tại một thời điểm nào đó, cả hai tuyến cắt nhau, sau đó tư duy trở thành tư duy ngôn ngữ, còn ngôn ngữ trở thành ngôn ngữ trí tuệ.

5.4.2. Sự phát triển tư duy, ngôn ngữ và tư duy ngôn ngữ ở trẻ em

Theo L.X. Vưgotxki, việc trẻ em sử dụng công cụ giống như khỉ (trong các thực nghiệm của Kohler) cho đến khi chúng vẫn còn ở giai đoạn phát triển tiền ngôn ngữ. Nhưng ngay sau khi ngôn ngữ của trẻ được xuất hiện và được đưa vào sử dụng thì việc sử dụng công cụ của trẻ được đổi mới hoàn toàn, khắc phục được các quy luật tự nhiên sẵn có và lần đầu tiên tạo ra hình thức sử dụng công cụ đặc trưng cho loài người. Từ thời điểm này, trẻ nhỏ với sự giúp đỡ của ngôn ngữ bắt đầu làm chủ tình huống, làm chủ hành vi bản thân, xuất hiện hình thức tổ chức hành vi hoàn toàn mới cũng như quan hệ mới với môi trường. Đứa trẻ ở trong điều kiện nảy sinh các dạng hành vi đặc trưng cho loài người, tách rời khỏi các dạng hành vi động vật, phát triển trí tuệ và sau đó mang tính chất cơ bản đối với lao động – hình thức sử dụng công cụ của loài người. Trong số những cải tổ hành vi có tính chất động vật nhờ có ngôn ngữ, L.X. Vưgotxki đặc biệt chú ý đến hai khía cạnh:

– *Thứ nhất,* nhờ ngôn ngữ, các thao tác thực hành của trẻ ngày càng giảm bớt tính ngẫu nhiên và tính trực tiếp như ở động vật. Hoạt động trí tuệ cấp cao của trẻ được triển khai theo hai phần kế tiếp nhau: phần đầu, hành động được thực hiện trong bình diện ngôn ngữ, còn phần sau được triển khai bằng vận động thực tiễn. Thao tác trực tiếp được thay thế bằng quá trình tâm lí phức tạp. Những cấu trúc tâm lí mới này hoàn toàn không có ở động vật.

– *Thứ hai,* nhờ ngôn ngữ, hành vi của cá nhân được đưa vào các đối tượng và đây là sự kiện có tính chất quyết định. Các từ ngữ được hướng vào việc giải quyết các vấn đề không chỉ liên quan đến đối tượng mà còn liên quan đến hành vi của chính đứa trẻ. Nhờ ngôn ngữ, lần đầu tiên đứa trẻ liên hệ với bản thân như là yếu tố khách quan, như là một đối tượng, do vậy có thể kiểm soát và làm chủ được hành vi của vật.

Như vậy, trong hành động của trẻ em có sự tham gia của công cụ kí hiệu, đã tạo ra *công cụ kép,* một hướng vào đối tượng và một hướng vào chủ thể. Hoạt động và ngôn ngữ, tác động tâm lí và vật lí vừa được triển khai đồng thời, vừa trộn lẫn

với nhau. L.X. Vưgotxki gọi đặc điểm đặc trưng đó trong hành động công cụ của trẻ em là *tổ hợp hành động*, giống như *tổ hợp từ* và *tổ hợp ngôn ngữ* của trẻ, đã được mô tả trong các công trình nghiên cứu của E. Claparet và của J. Piaget.

Hoạt động của trẻ em, về tổ chức, cấu trúc và phương thức hành động khác hoàn toàn hành vi của động vật và không có sẵn, chúng phát triển từ sự thay đổi có trật tự các cấu trúc tâm lí liên quan với nhau về phương diện phát sinh. Đó chính là quá trình lịch sử phát triển của các chức năng tâm lí cấp cao. Tuy nhiên, theo L.X. Vưgotxki sự phát triển này không phải là kết quả của chính hành động trí tuệ (trường phái Vutxbua), cũng không phải là sản phẩm của quá trình tự động hoá, xuất hiện như là sự bừng hiểu ở thời điểm của cuối quá trình hoạt động (trường phái Gestalt). Ông cho rằng "ngay từ những ngày đầu tiên trong quá trình phát triển tâm lí của trẻ em, sự thích ứng của nó với môi trường được thực hiện bằng các *phương tiện xã hội thông qua những người xung quanh. Con đường từ đồ vật đến trẻ em và từ trẻ em đến đồ vật đều đi qua người khác*. Chuyển từ con đường sinh học sang con đường phát triển xã hội, tạo thành mắt xích trung tâm trong quá trình phát triển, là bước ngoặt cơ bản trong lịch sử hành vi của trẻ em. *Con đường đi qua người khác là con đường trung tâm của sự phát triển trí tuệ.*

5.4.3. Phát triển ý nghĩ và từ ngữ của trẻ em

Đơn vị hạt nhân của ngôn ngữ là từ có nghĩa. Sử dụng phương pháp phân tích đơn vị vào nghiên cứu ngôn ngữ, L.X. Vưgotxki cho rằng, đơn vị hạt nhân của nó là *nghĩa của từ.* Từ ngữ không có nghĩa không phải là từ, mà là âm thanh trống rỗng. Từ ngữ bị tước mất ý nghĩa không thuộc về thế giới ngôn ngữ. Vì vậy, có thể coi nghĩa là hiện tượng có tính bản chất của ngôn ngữ và là hiện tượng liên quan tới lĩnh vực tư duy. Nó đồng thời là ngôn ngữ và tư duy vì nó là đơn vị của tư duy ngôn ngữ.

Theo L.X. Vưgotxki, ngôn ngữ có hai mặt bao gồm: khía cạnh bên trong – *khía cạnh ngữ nghĩa* và khía cạnh bên ngoài – *khía cạnh ngữ âm.* Hai khía cạnh này thống nhất với nhau. Vì vậy, trong quá trình nghiên cứu, L.X. Vưgotxki đã giải quyết cùng một lúc hai vấn đề: sự phát triển các hình thái ngữ âm từ bên ngoài

vào bên trong, thông qua giai đoạn trung gian là *ngôn ngữ tự kỉ;* sự chuyển hoá giữa ý và nghĩa gắn liền với sự cấu trúc lại các hình thái ngữ âm trong những văn cảnh khác nhau.

Vấn đề thứ nhất được giải quyết bằng cách *so sánh* các hình thái ngôn ngữ: bên ngoài, tự kỉ, bên trong; tìm ra sự giống và khác nhau; xác lập quan hệ chuyển hoá giữa chúng.

Chức năng ban đầu của ngôn ngữ là giao tiếp. Ngôn ngữ trước hết là công cụ giao tiếp xã hội, phương tiện để nói và hiểu biết. Nếu giao tiếp không gián tiếp thông qua ngôn ngữ hay hệ thống kí hiệu hoặc phương tiện giao tiếp nào khác thì giao tiếp sẽ trở nên thô thiển và có phạm vi rất cụ thể, hạn hẹp (tiếp xúc, lây lan của động vật chẳng hạn). Về nguyên tắc, khi giao tiếp với người khác bằng ngôn ngữ, chủ thể phải *triển khai đầy đủ* các *hình thái ngữ âm và ngữ pháp* ra bên ngoài theo đúng quy tắc ngữ pháp và logic tư duy (điều này càng đúng với *ngôn ngữ viết).* Tuy nhiên, trong ngôn ngữ nói, tuỳ theo các *văn cảnh* cụ thể, các chủ thể triển khai từ ngữ và ngữ pháp không hoàn toàn theo ngôn ngữ bên ngoài với nghĩa đầy đủ của nó (hay theo ngôn ngữ viết), mà theo *đặc trưng riêng.* Đặc trưng này rất giống với ngôn ngữ bên trong.

Theo L.X. Vưgotxki, ngôn ngữ bên trong có những đặc điểm sau đây:

– *Thứ nhất: xu thế rút gọn ngôn ngữ (đặc điểm cú pháp đặc biệt).* Xu thế này được thể hiện qua các dấu hiệu:

+ Xu thế giảm câu và các mệnh đề theo hướng *bảo toàn vị ngữ* của câu và các thành phần của mệnh đề có liên quan. Theo L.X. Vưgotxki, tính chất *vị ngữ đơn thuần* tuyệt đối là hình thức cú pháp cơ bản của ngôn ngữ bên trong. Tính chất vị ngữ này có cả trong ngôn ngữ bên ngoài. Biểu hiện rõ nhất là trong *ngôn ngữ thông báo.* Ví dụ: *thông báo* của những người cùng đi một tuyến đường, đang đợi tàu trong nhà ga. Trong văn cảnh này, câu nói phổ biến là: "Đến rồi!", mà không ai trong số hành khách đi tàu nói một câu đầy đủ, ví dụ: "Tàu B, mà chúng ta đang đợi để đi đến (một nơi nào đó), đang tới".

L.X. Vưgotxki nhận thấy, hiện tượng rút gọn câu theo hướng bảo toàn vị ngữ *xảy ra* khi và chỉ khi các chủ thể giao tiếp đã biết rõ chủ ngữ của nó. (trong trường hợp trên, các hành khách biết rõ họ đang đợi tàu B để đến nơi nào đó đã định, thông tin chưa biết chỉ là thời điểm xuất hiện của nó chứ không phải là nó hay tàu khác). Hiện tượng rút gọn nêu trên, không phải là quy luật phổ biến cho mọi hình thái ngôn ngữ bên ngoài mà chỉ xảy ra trong những trường hợp cụ thể với các điều kiện nhất định như đã biết. Nhưng đối với ngôn ngữ bên trong, đó là quy luật tuyệt đối. Bởi vì chủ ngữ của những nhận xét bên trong luôn luôn có sẵn trong các ý nghĩ, nó thường xuyên được ngầm hiểu, chủ thể biết rõ chủ đề cần đối thoại bên trong là cái gì. Trong ngôn ngữ bên trong, chủ thể không bao giờ cần phải gọi tên điều cần nói (tức là không cần chủ ngữ). Điều đó dẫn đến sự thống trị của tính chất vị ngữ đơn thuần trong ngôn ngữ bên trong.

+ Xu thế giảm âm thanh, giảm vai trò của kích thích vật lí của ngôn ngữ tới mức tối thiểu. L.X. Vưgotxki cũng nhận thấy hiện tượng này có *trong ngôn ngữ bên ngoài,* khi hai chủ thể có cùng một hướng suy nghĩ và theo kịp nhau[1]. Cũng giống như trường hợp thống trị của vị ngữ, sự rút gọn đến mức tối đa vai trò của các kích thích âm thanh, thường thấy trong các hình thức tuyệt đối của ngôn ngữ bên trong. Dòng ý nghĩ của chủ thể chảy ra liên tục, nhờ có kích thích vật lí ban đầu. Với xu hướng này, L.X. Vưgotxki cho rằng, *ngôn ngữ bên trong,* theo đúng nghĩa của nó là *ngôn ngữ không lời.*

– *Thứ hai: tính trội của ý so với nghĩa của từ.* Khi phân tích tâm lí về ngôn ngữ, tách *ý* và *nghĩa* của *từ* ta thấy rõ tính trội của ý so với nghĩa của nó. Các sự kiện tâm lí xuất hiện trong ý thức của chủ thể nhờ từ ngữ. Đó là *cấu trúc phức tạp,*

---

[1] L.X. Vưgotxki dẫn ra ví dụ minh hoạ cho trường hợp giảm đến tối đa kích thích ngôn ngữ trong đối thoại là câu chuyên tỏ tình giữa Kitty và Lêvin trong tác phẩm *Anakarenina* của đại văn hào Lép Tônxtôi. Trong câu chuyện đó cả Kitty và Lêvin đều chỉ dùng các chữ cái của ngữ âm để thông báo cho nhau ý nghĩ của mình và họ hoàn toàn hiểu ý của nhau qua các chữ cái đó. Thậm chí có lúc, các chữ cái chưa kịp được viết ra thì người kia đã đọc được ý nghĩ cần thông báo. Theo L.X. Vưgotxki câu chuyện tỏ tình của Lêvin với Kitty không phải là hư cấu văn học mà là sự vay mượn từ chính cuộc sống của Tôlxtôi, từ cuộc tỏ tình của nhà văn với C.A.Berc, người vợ tương lai của mình.

cơ động, trong đó có các vùng có mức độ ổn định khác nhau. *Nghĩa* là một vùng của ý, tiếp nhận từ trong ngữ cảnh ngôn ngữ nhất định và được chính xác hoá. Nghĩa của từ không cố định. Trong văn cảnh này, từ thể hiện một nghĩa, trong văn cảnh khác lại nhận một nghĩa khác, tuỳ theo ý chủ thể. Từ "thiên đàng" có thể hiểu (có ý) là nơi rất sung sướng, cũng như có thể ám chỉ cái chết. Như vậy, nghĩa của *từ* chỉ là một tiềm năng, được hiện thực hoá trong ngôn ngữ sống, nó chỉ là hòn đá trong toà nhà *ý*.

– *Thứ ba:* Xu hướng tích hợp mang *tính chất thành ngữ*. Đặc điểm này liên hệ trực tiếp với cấu trúc của ý trong ngôn ngữ bên trong. Thực chất ở đây là xu thế liên kết, kết hợp và hoà hợp giữa các từ trong ngôn ngữ. Xu thế này được thể hiện qua hai đặc trưng.

+ *Một là:* Sự kết dính, liên kết các từ tạo thành một từ bằng cách rút gọn các âm tiết của các từ riêng, trong cấu trúc từ phức tạp hoặc bằng cách biến đổi (biến cách, giống, số...) các từ. Theo L.X. Vưgotxki, sự kết dính ngữ âm có trong rất nhiều ngôn ngữ giao tiếp và có trong *ngôn ngữ tự kỉ* của trẻ em.

+ *Hai là:* Sự liên kết, hoà hợp giữa các ý trong ngôn ngữ. Ta đã biết, trong mỗi từ, *ý* thường cơ động, phong phú hơn, rộng hơn so với *nghĩa* của nó. Vì thế, quy luật liên kết các ý hoàn toàn khác so với quy luật liên kết nghĩa của từ. Ở đây, các ý thâm nhập vào nhau, ảnh hưởng lẫn nhau, sao cho ý trước được phản ánh trong ý sau hoặc làm biến dạng nó. Hiện tượng này rất phổ biến trong các tác phẩm nghệ thuật. Mỗi tên gọi thành ngữ chứa đựng tất cả tính đa dạng của các ý trong tác phẩm và về phương diện này, nó tương đương với toàn bộ tác phẩm[1]. Hiện tượng

---

[1] L.X. Vưgotxki minh hoạ cho quy luật tích hợp ý trong thành ngữ bằng tên gọi của trường ca *Những tâm hồn chết* của Gôgôn. Theo L.X. Vưgotxki, nghĩa ban đầu của từ này trong trường ca là ám chỉ những người nông nô đã chết nhưng chưa bị đưa ra khỏi danh sách kiểm tra và vì thế họ bị mua – bán như những nông nô còn sống. Xuyên qua toàn bộ tác phẩm, các ý được phát triển phong phú hơn và ám chỉ một cái gì đó khác so với nghĩa ban đầu. Cuối cùng, những tâm hồn chết – không phải là những người đã chết vẫn còn được tính như người còn sống, mà toàn bộ những nhân vật của tiểu thuyết, tuy đang sống nhưng đã chết về mặt tâm hồn.

Trong văn học – nghệ thuật Việt Nam cũng có những ví dụ tương ứng như trên. Ví dụ như tác phẩm *Chí Phèo* của Nam Cao là một dẫn chứng.

tên gọi trong ngôn ngữ giao tiếp cũng có trong ngôn ngữ bên trong. Trong ngôn ngữ bên trong, lúc nào ta cũng có thể bày tỏ mọi ý nghĩ, mọi cảm giác và cả mọi nhận định sâu sắc chỉ bằng một tên gọi.

Như vậy, đặc điểm ngôn ngữ: xu hướng vị ngữ và giảm bớt khía cạnh vật lí của ngôn ngữ, sự chiếm ưu thế của *ý* đối với *nghĩa,* sự kết dính các đơn vị ngữ nghĩa và sự hoà trộn ý vào ngôn ngữ có tính chất thành ngữ, có cả trong ngôn ngữ bên trong và có trong ngôn ngữ tự kỉ, trong ngôn ngữ giao tiếp (ngôn ngữ ngoài) của trẻ em. L.X. Vưgotxki khẳng định, *nguồn gốc của ngôn ngữ bên trong là từ ngôn ngữ tự kỉ và ngôn ngữ bên ngoài.* Con đường đi của nó tất yếu là: Ngôn ngữ bên ngoài → Ngôn ngữ tự kỉ trung tâm → Ngôn ngữ bên trong.

Cơ chế chuyển vào trong nêu trên của ngôn ngữ do L.X. Vưgotxki xác lập ngược so với cơ chế của J. Piaget. Theo J. Piaget, ngôn ngữ bên trong là ngôn ngữ tự thân của trẻ em, nó được trải qua thời kì tự kỉ trung tâm, sau đó chuyển thành ngôn ngữ bên ngoài được xã hội hoá (có tính chất xã hội). Mô hình khái quát như sau: Ngôn ngữ tự thân → Ngôn ngữ tự kỉ trung tâm → Ngôn ngữ bên ngoài. Trước mắt chúng ta là hai sơ đồ chuyển hoá. Sơ đồ nào tiếp cận chân lí hơn? Điều này tuỳ thuộc vào sự giải thích chiều hướng của chức năng nghiên cứu và cấu trúc ngôn ngữ tự kỉ trung tâm.

Mặc dù không có định nghĩa chính thức nào, nhưng cả J. Piaget và L.X. Vưgotxki đều thống nhất cho rằng ngôn ngữ tự kỉ trung tâm xuất hiện ở trẻ em lứa tuổi từ 4 – 6, với những đặc điểm nổi bật sau:

1) Ngôn ngữ tự kỉ là ngôn ngữ độc thoại mang tính chất tập thể, nó được biểu hiện trong tập thể trẻ em. Khi có mặt các em khác cùng tham gia hoạt động đó, nó không biểu hiện khi trẻ em còn lại một mình.

2) Sự độc thoại tập thể trên được đi kèm với ảo tưởng hiểu biết: trẻ đang nói chuyện tin rằng người xung quanh hiểu được những câu nói tự kỉ mà chúng đưa ra không hướng vào ai.

3) Ngôn ngữ để cho mình có đặc điểm của ngôn ngữ bên ngoài, hoàn toàn giống như ngôn ngữ được xã hội hoá, chứ không phải là lời nói thầm cho mình một cách khó hiểu.

Ngoài những điểm chung trên, các điểm còn lại, giữa J. Piaget và L.X. Vưgotxki thường khác nhau:

STT	Tham số so sánh	Quan điểm của J. Piaget	Quan điểm của L.X. Vưgotxki
1.	Chức năng tâm lí	Đi kèm theo hoạt động tự kỉ.	Chuyển chức năng tâm lí bên ngoài thành chức năng tâm lí bên trong.
2.	Nguồn gốc	Từ ngôn ngữ tự thân.	Từ ngôn ngữ xã hội.
3.	Hướng phát triển	Hướng ra ngôn ngữ xã hội.	Hướng vào ngôn ngữ bên trong.
4.	Mức phát triển	Giảm dần khi trẻ lớn.	Tăng dần theo mức độ phát triển ngôn ngữ trẻ em.
5.	Tính chất xã hội hoá	Xã hội hoá dần dần.	Cá nhân hoá dần dần.

Như vậy, theo L.X. Vưgotxki, ngôn ngữ tự kỉ là ngôn ngữ bên ngoài, nếu xét theo chức năng tâm lí và là ngôn ngữ bên trong, nếu xét theo cấu trúc của nó. Số phận phát triển là chuyển vào ngôn ngữ bên trong. Nói cách khác, ngôn ngữ tự kỉ của trẻ em là hình thức đặc biệt đã được tách ra trong quan hệ chức năng và cấu trúc, nhưng trong cách biểu hiện, nó chưa được tách ra một cách triệt để khỏi ngôn ngữ xã hội. Đồng thời, với tư cách là ngôn ngữ tự kỉ – một dạng ngôn ngữ đặc biệt, độc lập nhưng chưa trọn vẹn, vì nó chưa được nhận thức như là ngôn ngữ bên trong và chưa được tách ra từ ngôn ngữ cho người khác. Như vậy, cả khía cạnh khách quan lẫn chủ quan, ngôn ngữ tự kỉ là ngôn ngữ hỗn hợp, là quá độ từ ngôn ngữ bên ngoài, cho người khác thành ngôn ngữ bên trong, cho mình.

5.4.4. Quan hệ giữa "ý" và "nghĩa" của từ trong sự phát triển tư duy ngôn ngữ ở trẻ em

Vấn đề *ý* tâm lí và *nghĩa khách quan* có vị trí đặc biệt và mang tính đa diện. Một mặt, nó giải thích cơ chế nội tâm hoá và ngoại tâm hoá của tư duy và từ ngữ trong sự phát triển tư duy ngôn ngữ. Mặt khác, chứng minh luận điểm có tính cương lĩnh được L.X. Vưgotxki xác định ngay từ đầu sự nghiệp của mình: ý thức là cấu trúc tâm lí của hành vi và có thể nghiên cứu được nó bằng phương pháp khách quan. Cuối cùng, vấn đề *nghĩa* và *ý* cung cấp dẫn chứng tâm lí luận điểm

triết học của C. Mác về sự hình thành ý thức cá nhân từ yếu tố vật chất, thực tiễn, có tính xã hội ở bên ngoài.

L.X. Vưgotxki cho rằng, phát hiện cơ bản trong nghiên cứu lịch sử hình thành tư duy và ngôn ngữ trẻ em của mình là phát hiện *nghĩa của từ có sự phát triển*. Nghĩa của từ không cố định mà thay đổi trong quá trình phát triển của trẻ em, trong các hình thức vận hành khác nhau của ý nghĩ. Như vậy, sự thay đổi nghĩa dẫn đến sự thay đổi mối quan hệ giữa nó với ý nghĩ và từ ngữ.

Trong quan hệ giữa *nghĩa* và *từ*, L.X. Vưgotxki nêu ra *hai sự kiện:*

– *Thứ nhất:* về phương diện ngữ âm, ở trẻ em phát triển từ *một từ* đến liên kết *hai, ba từ,* sau đó đến câu đơn → câu phức tạp → một dãy câu mạch lạc. Về phương diện *nghĩa,* thì từ đầu tiên của trẻ là *một* câu – câu một từ, sau đó mới chuyển sang làm chủ các bộ phận, làm chủ nghĩa của các từ riêng biệt, chia ý nghĩ liền mạch được thể hiện trong câu một từ thành dãy các nghĩa riêng biệt có liên quan với nhau. (Đối với đứa trẻ mới biết nói, nếu kẻ muốn gọi mẹ đến thì khi trẻ gọi từ "Mẹ", điều đó cũng có nghĩa là: "Mẹ ơi, mẹ lại đây với con". Lớn thêm chút nữa, đứa trẻ có thể gọi: "Mẹ lại đây". Khi đã có vốn ngôn ngữ cơ bản, trẻ em có thể nói cả câu trọn vẹn như trên. Ở mức trình độ này, đối với trẻ, mỗi từ trong câu đã có một nghĩa riêng). Như vậy, trong quá trình phát triển, lĩnh vực ngữ âm ngược với lĩnh vực ngữ nghĩa của nó.

– *Thứ hai:* sự không phù hợp (trùng khớp) giữa ngữ âm và nghĩa trong quá trình phát triển. Thông thường, trẻ em nắm cấu trúc ngữ pháp nhanh hơn, chủ động hơn so với việc hiểu logic nghĩa của nó. Theo L.X. Vưgotxki, ở đây có sự chuyển động, vận động từ cú pháp ngữ nghĩa đến cú pháp ngữ âm.

Trong quan hệ giữa *nghĩa, từ* và *ý* cũng diễn ra theo xu hướng vận động và phát triển. Do sự phong phú và cơ động của ý so với nghĩa của từ nên trong ngôn ngữ bên ngoài thường dẫn đến hiện tượng ý chủ quan làm thay đổi nghĩa của từ đó. Hay nói cách khác ý của từ bị mất trong khi nghĩa vẫn còn. Vẫn thấy hiện tượng này trong các câu "cửa miệng" như: "Anh có khoẻ không?", "Anh sống thế nào?", "Tốt quá!"...

Quá trình vận động từ ý nghĩ tới ngôn ngữ bên ngoài và từ nghĩa đến ý nghĩ bên trong diễn ra theo hai chiều ngược nhau. Nếu ngôn ngữ bên ngoài là quá trình đưa ý nghĩ vào từ ngữ, vật chất hoá, khách quan hoá ý nghĩ thì quá trình đi từ ngôn ngữ ngoài đến ý nghĩ diễn ra theo hướng ngược lại – *đi từ ngoài vào trong*, quá trình làm biến mất ngôn ngữ vào trong ý nghĩ. Nếu ý được hiện thân trong từ ngữ ở ngôn ngữ bên ngoài thì từ bị chết trong ngôn ngữ bên trong, làm phát sinh ý. Về cơ bản, ngôn ngữ bên trong là tư duy thuần tuý bằng nghĩa. Ở đây xuất hiện *vai trò trung gian của nghĩa*. Trong thực tiễn, ý nghĩ và từ thường vận động *không trùng khớp một cách tuyến tính*. Vì vậy, nhiều khi ý không ăn nhập với từ dẫn đến hiện tượng "bí từ" trong lúc diễn đạt ý ra bên ngoài, ý thì dồi dào còn từ thì nghèo nàn. Nguyên nhân là do ý nghĩ và từ có cấu trúc diễn biến riêng. *Ý nghĩ* của chủ thể về một cái gì đó luôn luôn là một cái *trọn vẹn, tổng thể, cơ động, linh hoạt*. Nhưng *từ* lại là cái *xác định, chặt chẽ*.

Ví dụ: Tôi muốn thông báo ý nghĩ của tôi về em bé mặc quần xanh, đi giày, chạy trên hè phố... thì tôi không nhìn thấy một cách riêng rẽ em bé, quần áo, màu sắc, giày dép... Tôi nhìn đồng thời tất cả những cái đó trong *hành động ý nghĩ thống nhất*. Nhưng trong ngôn ngữ thông báo, tôi phải chia những điều đó thành các từ riêng biệt. Có thể so sánh ý nghĩ như đám mây đen mang mưa, làm đổ ra cơn mưa từ ngữ. Vì vậy, *quá trình chuyển ý sang từ là sự phân chia ý nghĩ và tái tạo nó trong từ, quá trình gián tiếp thông qua nghĩa của nó*. Nói cách khác, quá trình chuyển ý nghĩ ra bên ngoài, mang tính giao tiếp được thực hiện *gián tiếp*, lúc đầu qua *nghĩa* rồi sau đó *qua từ*. Tuy nhiên, giữa *ý* và *nghĩa* không trùng nhau nên không bao giờ ý nghĩ lại tương đương trực tiếp với nghĩa của từ. Điều đó có nghĩa là phải thông qua nghĩa của từ để diễn đạt ý và cũng thông qua nó để hiểu ý của người khác.

Trong giao tiếp, không chỉ dừng lại ở mức hiểu nghĩa từ của người đối thoại, nhưng cũng không thể dừng lại ở ý của họ qua nghĩa đó. Nếu phân tích triệt để bình diện bên trong của tư duy ngôn ngữ thì theo L.X. Vưgotxki, ý chưa phải là điểm tận cùng của toàn bộ quá trình. Ý không phải được sinh ra từ ý nghĩ khác

mà từ lĩnh vực động cơ của ý thức. *Đằng sau ý nghĩ là xu hướng, cảm xúc nhu cầu, ý chí*. Nếu ví ý nghĩ như đám mây đen làm đổ cơn mưa từ ngữ thì cũng có thể coi động cơ của ý nghĩ như cơn gió làm mây chuyển động. Quá trình chuyển động từ ý nghĩ đến lời nói có thể diễn ra như sau: Động cơ → Ý nghĩ → Ngôn ngữ bên trong → Ý nghĩa → Ngôn ngữ bên ngoài. Sự hiểu biết thực sự và đầy đủ ý nghĩ của người khác khi và chỉ khi chúng ta phát hiện ra nguyên nhân xúc cảm – ý chí đích thực của nó. Trong quá trình nhận thức ngôn ngữ của người khác thì chỉ có một số nghĩa của từ là không hiểu chứ không phải là không hiểu ý nghĩ của người đối thoại. Nhưng nếu chỉ hiểu ý nghĩ mà không hiểu động cơ thì đó là sự hiểu không đầy đủ. Trong quá trình phân tích tâm lí bất kì câu nói nào, ta chỉ đi đến cùng khi phát hiện được chính bình diện bên trong bị che lấp bởi các tư duy ngôn ngữ – phát hiện ra động cơ của nó.[1]

Trên đây là quan điểm của L.X. Vưgotxki về sự chuyển hoá từ ngôn ngữ bên ngoài có tính chất xã hội thành ngôn ngữ bên trong có tính chất cá nhân, thông qua khâu trung gian là *ngôn ngữ tự kỉ của trẻ em*.

Logic của quá trình *chuyển vào trong* của ngôn ngữ làm bộc lộ bản chất của vấn đề *nội tâm hoá*. Ở đây ta thấy có sự ngược nhau giữa J. Piaget và L.X. Vưgotxki.

J. Piaget và trường phái Tâm lí – Xã hội học Pháp thường coi nội tâm hoá là sự xâm nhập, tiêm nhiễm của ý thức xã hội vào ý thức cá nhân, phi xã hội, có sẵn ngay từ đầu. Đối với J. Piaget, sự phát triển tư duy, ngôn ngữ trẻ em là quá trình dần dần *xã hội hoá* các thành tố tự ngã sâu kín bên trong. Lúc đầu là tư duy tự kỉ, ngoài ngôn ngữ, sau đó là ngôn ngữ tự kỉ trung tâm và cuối cùng được xã hội hoá thành ngôn ngữ xã hội và tư duy ngôn ngữ. Đối với L.X. Vưgotxki, vấn đề cần phải được đặt ngược lại, ý thức cá nhân *chỉ được hình thành trong quá trình*

[1] Ở đây cần nhớ lại luận điểm của Ph. Ănghen: người ta quy cho bộ óc, cho sự phát triển và hoạt động của bộ óc tất cả công lao làm cho nền văn minh được phát triển nhanh chóng và đáng lẽ phải giải thích hoạt động của mình từ nhu cầu của mình (những nhu cầu đó đã phản ánh vào đầu óc của người ta và đã làm cho họ có ý thức về nhu cầu đó), thì người ta lại quen giải thích hoạt động của mình từ tư duy của mình và chính vì thế mà dần dần xuất hiện một thế giới quan duy tâm (*C. Mác và Ph. Ănghen toàn tập*, tập 20, NXB Sự thật, Hà Nội, tr.561).

nhập tâm. Không tồn tại ý thức cá nhân hay ý thức xã hội ngay từ đầu trong đứa trẻ, xét về phương diện cá nhân. Lúc đầu là tư duy, ngôn ngữ bên ngoài, có tính chất xã hội, sau đó (thông qua hoạt động và ý thức xã hội) chuyển thành ngôn ngữ tự kỉ trung tâm, cuối cùng là tư duy, ngôn ngữ bên trong của mỗi cá nhân. Ở đây có sự khác biệt về nguyên tắc giữa J. Piaget và L.X. Vưgotxki. Một bên nội tâm hoá được hiểu là sự thích ứng xã hội của cá nhân, làm thay đổi cái vốn có của cá nhân theo xã hội, còn bên kia là mỗi cá nhân hình thành ngay từ đầu cho chính mình cái xã hội. Trong quá trình này, không có sự tách rời và tác động lẫn nhau giữa "cái tự nhiên" và "cái xã hội" như vẫn thấy trong quan niệm của J. Piaget và nhiều nhà tâm lí học khác. Chính sự khác biệt nêu trên đã dẫn đến cách hiểu khác nhau về sự phát triển tâm lí trẻ em và vai trò của dạy học đối với sự phát triển đó.

5.5. Sự phát triển khái niệm khoa học và khái niệm thông thường ở trẻ em

5.5.1. Sự phát triển khái niệm khoa học ở trẻ em

Trong công trình nghiên cứu *Sự phát triển khái niệm khoa học ở trẻ em* (1934), L.X. Vưgotxki đã đi đến kết luận về khái niệm khoa học và khái niệm thông thường (khái niệm sinh hoạt); vạch ra con đường hình thành chúng. Có thể tóm tắt như sau:

1) Nếu quy ước các tính chất sớm chín muồi và đơn giản hơn là các tính chất cấp thấp, còn các tính chất phát triển muộn, phức tạp hơn, có liên quan tới tính có ý thức và tính có chủ định của khái niệm là các tính chất cấp cao thì khái niệm thông thường của trẻ phát triển từ dưới lên trên, từ các tính chất đơn giản đến phức tạp hơn, còn khái niệm khoa học phát triển từ trên xuống dưới, từ các tính chất phức tạp, cấp cao đến các tính chất đơn giản, cấp thấp.

2) Sự phát triển của khái niệm thông thường và khái niệm khoa học giống như phát triển của tiếng mẹ đẻ so với việc học tiếng nước ngoài. Ở đây, về nguyên tắc là khác nhau, nhưng chúng có quan hệ hỗ trợ nhau.

3) Trong hợp tác xã hội với người lớn (giáo viên) trẻ em làm được nhiều việc hơn khi làm việc độc lập.

4) Quá trình hình thành và phát triển các khái niệm khoa học ở trẻ em, *về tổng thể*, trải qua ba *cấp độ:*

– *Cấp độ một* (các em nhỏ trước tuổi học): là cấp độ *hỗn độn lộn xộn.* Đối với trẻ em, từ ngữ chưa có vai trò đáng kể. Các em nhóm hình khối theo dấu hiệu ngẫu nhiên do tri giác bên ngoài. Sự liên kết dựa trên ấn tượng ngẫu nhiên, không bền vững.

– *Cấp độ hai – cấp độ tổ hợp:* Sự khái quát tổ hợp bằng một số hình thức khác nhau. Điểm chung của các khái quát tổ hợp này là trẻ ở nhóm các đối tượng dựa vào kinh nghiệm cảm tính trực tiếp và các đối tượng có các liên hệ có thực với nhau. Ở đây nghĩa của từ được hiểu là tên gọi giống nhau của các đối tượng được liên kết với nhau trong tổ hợp hay nhóm. Điều cốt yếu trong việc tổ hợp là cơ sở để xây dựng nó *không phải là liên hệ logic trừu tượng mà là các liên hệ cụ thể, có thực* giữa các phần tử. Bất cứ mối liên hệ nào thực sự tồn tại thì cũng có thể dẫn tới việc đưa phần tử nào đó vào tổ hợp.

Trong cấp độ tư duy tổ hợp có *hai pha: Pha thứ nhất* (có tính ổn định và kéo dài) là tổ hợp khái quát dựa trên kinh nghiệm cụ thể, trực quan và thực tiễn của trẻ. L.X. Vưgotxki gọi pha tổ hợp này là *giả khái niệm; Pha thứ hai*, quá trình tổ hợp của trẻ dựa trên sự lựa chọn một nhóm đối tượng đã được khái quát, liên kết theo một dấu hiệu chung. Tuy nhiên, các dấu hiệu này thực ra vẫn là bề ngoài. L.X. Vưgotxki gọi pha này là *khái niệm tiềm tàng* (khái niệm trong khả năng).

– *Cấp độ ba – cấp độ khái niệm,* nó được xuất hiện khi một loạt dấu hiệu được trừu tượng hoá, được tổng hợp. Ở đây, vai trò quyết định trong việc hình thành khái niệm trừu tượng thực sự thuộc về từ ngữ.

Từ những hình ảnh và các mối liên hệ rời rạc đến tư duy tổ hợp giả khái niệm, từ khái niệm tiềm tàng trên cơ sở sử dụng từ ngữ làm phương tiện xuất hiện cấu trúc đặc thù của sự trừu tượng tổng hợp. Đó chính là con đường hình thành khái niệm khoa học ở trẻ em.

5) Mối quan hệ giữa hai con đường đối lập (khái niệm thông thường và khái niệm khoa học) có bản chất là mối liên hệ giữa *vùng phát triển gần nhất* với *trình độ*

phát triển hiện thời trong trí tuệ trẻ em. Tính có chủ định và tính có ý thức là tính chất chưa phát triển đầy đủ của khái niệm thông thường, đang nằm trong vùng phát triển gần nhất, tức là đang được bộc lộ và trở thành hiện thực trong quá trình hợp tác với người lớn. Sự phát triển khái niệm khoa học, đòi hỏi một trình độ ngẫu hứng, mà ở đó trong vùng phát triển gần nhất xuất hiện tính có ý thức và tính có chủ định. *Các khái niệm khoa học cải tổ và nâng các khái niệm thông thường lên cấp cao, tạo ra vùng phát triển gần nhất của chúng: cái mà trẻ hôm nay biết làm trong quá trình hợp tác thì ngày mai có thể thực hiện một cách độc lập.*

Như vậy, vùng phát triển gần nhất đặc trưng bởi sự khác biệt giữa khả năng mà trẻ có thể tự giải quyết và cái mà nó sẽ làm được nhờ sự giúp đỡ của người lớn, của giáo viên.

5.5.2. Trình độ hiện tại, vùng phát triển gần nhất trong quá trình phát triển của trẻ em và quan hệ của chúng với dạy học

Từ tất cả những sự kiện của L.X. Vưgotxki về sự phát triển trẻ em đã dẫn ông đến phân biệt *trình độ hiện tại* và *vùng phát triển gần nhất* trong quá trình phát triển của trẻ đến khẳng định phương hướng chẩn đoán sự phát triển và vai trò của dạy học nhằm thúc đẩy tối đa sự phát triển đó: *dạy học phát triển.* Những vấn đề mà theo ông, có ý nghĩa thực tiễn to lớn.

L.X. Vưgotxki cho rằng, trong suốt quá trình phát triển của trẻ thường xuyên diễn ra hai trình độ: *trình độ hiện tại* và *vùng phát triển gần nhất.* Trình độ hiện tại là trình độ mà ở đó các chức năng tâm lí *đã đạt tới độ chín muồi,* còn vùng phát triển gần là trong đó các chức năng tâm lí *đang trưởng thành nhưng chưa chín.* Về phương diện thực tiễn, trình độ hiện tại biểu hiện qua tình huống tự trẻ em độc lập giải quyết nhiệm vụ, không cần bất kì sự giúp đỡ nào từ bên ngoài, còn trình độ phát triển gần nhất được thể hiện trong tình huống trẻ hoàn thành nhiệm vụ khi có sự *hợp tác, giúp đỡ* của người khác, nếu tự mình, thì đứa trẻ sẽ không thực hiện được. Như vậy, hai trình độ phát triển của trẻ, thể hiện *hai mức độ chín muồi của các chức năng tâm lí ở các thời điểm khác nhau.* Đồng thời chúng luôn vận động, vùng phát triển gần hôm nay thì ngày mai sẽ trở thành trình độ hiện tại và xuất hiện vùng phát triển gần mới.

Việc phát hiện ra các mức độ phát triển, trước hết liên quan tới sự *chẩn đoán tâm lí* và *tác động của dạy học*. Hai cấp độ chẩn đoán là đo lường và chẩn đoán phát triển.

L.X. Vưgotxki phân biệt *đo lường* và *chẩn đoán phát triển*. Đo lường là nghiên cứu *triệu chứng*, giống như người bác sĩ thông qua triệu chứng phát hiện ra bệnh lí, nhà sư phạm thông qua đo lường phát hiện ra *một* trình độ phát triển nào đó của trẻ em tại một thời điểm. Chẩn đoán phát triển mang ý nghĩa khác, nó bao gồm việc nghiên cứu sâu sắc và rộng rãi toàn bộ quá trình (con đường) phát triển của trẻ em qua các thời kì, giai đoạn, pha, với đầy đủ các đặc điểm, động thái và tính đa dạng của nó, kể cả kiểu phát triển bình thường và bất bình thường. Như vậy, đo lường triệu chứng chỉ là trường hợp riêng, cụ thể của chẩn đoán phát triển.

L.X. Vưgotxki cho rằng, các phương pháp nghiên cứu chẩn đoán hiện thời mới chủ yếu tập trung vào *tìm hiểu khả năng độc lập giải quyết bài tập của trẻ em*, tức là mới chỉ nhằm vào nhiệm vụ phát hiện trình độ hiện thời. Vì thế, nó mới chỉ cho ta biết sự phát triển trong quá khứ và kết quả của sự phát triển trong hiện tại[1]. Việc đo lường này là cần nhưng chưa đủ. Giống như người làm vườn không chỉ căn cứ số quả chín trên cây để xác định sản lượng mà còn phải dựa vào tình trạng quả chưa và sắp chín. Nhà tâm lí học, nếu chỉ giới hạn ở việc xác định cái đã chín muồi mà không tính đến cái đang hình thành và phát triển thì sẽ không xác định được đầy đủ sự phát triển của trẻ. Nói cách khác, nhà nghiên cứu không chỉ hướng vào phát hiện trình độ hiện thời mà còn phải phát hiện ra vùng phát triển gần nhất thông qua sự hợp tác giữa trẻ em với nhà nghiên cứu trong quá trình

---

[1] Ở đây, L.X. Vưgotxki có ý phê phán các phương pháp đo lường trí tuệ của trẻ em hiện đang hình thành và phát triển trong nghiên cứu tâm lí, trí tuệ trẻ em. Những trắc nghiệm này phần lớn sử dụng phương pháp cho trẻ em độc lập giải quyết bài tập và qua việc tăng dần độ khó của các bài tập để xác định mức độ trí tuệ của trẻ. Nguyên tắc của trắc nghiệm là không được có sự hợp tác giữa nghiệm thể và nghiệm viên trong khi các em giải bài tập. Cơ sở của nguyên tắc này là các bài tập trẻ không tự giải quyết được một cách độc lập mà phải có sự hợp tác của người lớn thì sẽ không có ý nghĩa phản ánh trí tuệ của chúng. Theo L.X. Vưgotxki, đây là quan điểm rất sai lầm, lạc hậu.

các em giải quyết nhiệm vụ. Nghĩa là, khi làm rõ khả năng của trẻ trong tình huống có sự hợp tác, chúng ta sẽ xác định được các chức năng tâm lí đang chín muồi mà trong thời gian gần nhất sẽ phải đạt tới trình độ hiện tại. Theo L.X. Vưgotxki, *nguyên tắc hợp tác nhằm phát hiện vùng phát triển gần nhất* cho phép trực tiếp nghiên cứu cái đã quy định sự chín muồi về tâm lí, trí tuệ và điều kiện để chúng được hoàn thiện trong tương lai.

Điều này có giá trị thực tiễn to lớn trong *dạy học phát triển.* Ông cho rằng, mọi ý đồ dạy học *tách rời* sự phát triển, coi hai yếu tố này độc lập với nhau hoặc cho rằng dạy học trùng khớp với sự phát triển đều dẫn đến sai lầm, làm hạn chế vai trò của dạy học. Nếu hiểu đúng đắn vấn đề thì dạy học và phát triển phải thường xuyên có quan hệ hữu cơ với nhau nhưng dạy học không phải là yếu tố đi sau sự phát triển, là điều kiện để bộc lộ nó. Ngược lại, quá trình phát triển không trùng khớp với dạy học, dạy học không đi sau nó mà đi trước, *quá trình phát triển* phải *đi liền sau* quá trình dạy học, tạo ra vùng phát triển gần nhất. Chỉ có cách dạy học đi trước sự phát triển mới thực sự kéo theo sự phát triển, định hướng và thúc đẩy nó. Trong thực tiễn, phải lưu ý dạy học không được đi trước quá xa so với sự phát triển, càng không được đi sau nó. Dạy học và phát triển phải *cận kề* nhau. Đồng thời phải quán triệt tư tưởng *dạy học* là *sự hợp tác* giữa *người dạy* và *người học. Hoạt động dạy* và *hoạt động học* là *hoạt động hợp tác* giữa thầy giáo và học sinh. Chỉ có như vậy dạy học mới đạt hiệu quả tối ưu đối với sự phát triển của trẻ em.

Việc đưa khái niệm "vùng phát triển gần nhất" là công lao to lớn của L.X. Vưgotxki đối với tâm lí học và giáo dục học, tạo cơ sở khoa học vững chắc cho dạy học tương tác và dạy học phát triển, các phương hướng tích cực trong lĩnh vực dạy học thế kỉ.

5.6. Vấn đề lứa tuổi trong sự phát triển của trẻ em

Về phương diện nào đó, có thể coi Tâm lí học lứa tuổi là sự cụ thể hoá vấn đề phát sinh, phát triển các chức năng tâm lí cấp cao của L.X. Vưgotxki vào lĩnh vực

chuyên ngành. Các thành tựu lí luận của Tâm lí học đại cương được ông sử dụng như là công cụ để ông giải quyết toàn bộ *vấn đề phát triển trẻ em.* Dưới đây là quan điểm của L.X. Vưgotxki về *phân chia giai đoạn lứa tuổi, về động thái, cấu trúc* và *quy luật phát triển nhân cách trẻ em.*

5.6.1. Phân chia giai đoạn lứa tuổi

Tiêu chuẩn phân chia giai đoạn phát triển tâm lí trẻ em là: sự hình thành cấu trúc tâm lí mới và động thái của sự phát triển.

Trong tâm lí học đương thời, L.X. Vưgotxki nhận thấy có nhiều cách phân chia các giai đoạn phát triển của trẻ em[1]. Theo L.X. Vưgotxki, tất cả các học thuyết hiện có về sự phát hiện trẻ em đều thuộc một trong hai quan điểm chủ yếu: quan điểm thứ nhất cho rằng sự phát triển chung quy lại chỉ là sự thực hiện, biến đổi, và phối hợp các tư chất. Ở đây, *không có cái mới* mà chỉ là mở rộng và nhóm những yếu tố đã có ngay từ đầu. Quan điểm thứ hai coi sự phát triển là quá trình tự vận động không ngừng mà đặc trưng của nó là *liên tục xuất hiện* và *tạo thành*

---

[1] Trong tác phẩm *Tâm lí học lứa tuổi,* L.X. Vưgotxki nêu ba nhóm quan niệm phân chia giai đoạn phát triển trẻ em.

– Quan niệm thứ nhất có xu hướng đồng nhất sự phát triển của cá thể trẻ em với sự phát triển loài, do vậy, sự phát triển của cá thể được coi là sự rút gọn và thu nhỏ, lặp lại sự phát triển của loài. Sự phân chia các giai đoạn lứa tuổi *dựa trên* các giai đoạn phát triển của lịch sử loài người.

– Quan niệm thứ hai có xu hướng dựa trên những *dấu hiệu nhất định trong sự phát triển của trẻ em* để phân chia lứa tuổi. Chẳng hạn, P.P. Blonxki (1930) dựa vào sự *mọc răng* và thay răng của trẻ để phân chia lứa tuổi. Theo đó, toàn bộ tuổi thơ có thể chia thành ba thời kì: *thời kì chưa có răng* (từ sơ sinh đến khoảng 2 tuổi rưỡi) bao gồm từ lúc trẻ chưa có răng đến có đủ răng sữa; *thời kì răng sữa* (kéo dài đến khoảng 6 tuổi); *thời kì ổn định:* bắt đầu từ khi thay răng đến lúc mọc răng khôn (3 răng hàm trong cùng). Theo xu hướng này còn có quan niệm *căn cứ vào sự phát triển sinh dục,* hoặc căn cứ vào sự phát triển yếu tố tâm lí nào đó (V. Sterner căn cứ vào sự trưởng thành tâm lí để chia lứa tuổi thành ba giai đoạn: trước tuổi học, giai đoạn học tập có ý thức (6 – 14 tuổi); giai đoạn đầu trưởng thành (14 – 18 tuổi).

– Quan niệm thứ ba có xu hướng không dựa vào các dấu hiệu, các thành phần của sự phát triển mà dựa vào *đặc điểm của sự phát triển.* Chẳng hạn, A. Gezel phân chia sự phát triển của trẻ theo *tốc độ* và *nhịp độ bên trong* của sự phát triển. Tuy nhiên, theo đánh giá của L.X. Vưgotxki những người thuộc nhóm này hầu như mới chỉ đề ra nhiệm vụ chứ chưa đưa ra được sự phân chia giai đoạn triệt để.

cái mới, cái không có trong giai đoạn trước, quan điểm này đã phản ánh được bản chất của sự phát triển.

Những cấu trúc mới đó chính là một *dạng cấu tạo mới của nhân cách* và *hoạt động của nó*. Đó là những biến đổi tâm lí và xã hội, xuất hiện lần đầu tiên ở một độ tuổi nhất định quy định ý thức của trẻ, quy định quan hệ của nó với môi trường, sự sống bên trong và bên ngoài của nó, quy định toàn bộ quá trình phát triển của trẻ trong từng giai đoạn cụ thể[1]. *Động thái phát triển* của sự phát triển là sự vận động từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Chỉ cần bằng các phương pháp kinh nghiệm, chúng ta cũng biết sự thay đổi lứa tuổi diễn ra không đều, có thời kì rất nhanh, mạnh mẽ song cũng có thời kì chậm, thụt lùi. L.X. Vưgotxki tán thành quan niệm của Blonxki, *phân chia thời gian phát triển* của trẻ thành những thời kì có tốc độ, nhịp độ biến đổi khác nhau, gọi là các thời kì, giai đoạn hoặc các pha. Ranh giới phân định chúng là các *cuộc khủng hoảng lứa tuổi*.

Theo L.X. Vưgotxki, khủng hoảng tâm lí là những giai đoạn ngắn của sự phát triển. Trong đó thường diễn ra sự biến đổi với tốc độ và nhịp độ rất nhanh, rất mạnh, tạo ra các bước ngoặt trong nhân cách trẻ em, làm thay đổi hoàn toàn những nét cơ bản trong nhân cách. Khủng hoảng giống như các sự kiện cách mạng, ảnh hưởng rất lớn tới *chiều hướng, tốc độ* và *nhịp độ* phát triển trẻ em trong các thời kì khác nhau. L.X. Vưgotxki cho rằng có ít nhất ba đặc điểm của *khủng hoảng phát triển*. *Thứ nhất*, khó xác định về thời điểm xuất phát và kết thúc, nhưng đều có điểm *cực đại* mà ở đó diễn ra *căng thẳng* tột độ của trẻ. *Thứ hai*, trong giai đoạn này trẻ rất khó tiếp xúc và rất khó giáo dục. Trong thời kì học phổ thông, trẻ em lâm vào giai đoạn khủng hoảng thường giảm thành tích học tập, ít lí thú với công việc, cuộc sống nội tâm thường dằn vặt... *Thứ ba*, xu thế thụt lùi, tạm dừng sự phát triển. L.N. Tonxtoi gọi một cách hình ảnh khủng hoảng là *hoang mạc* của tuổi thiếu niên. Căn cứ vào cấu trúc tâm lí mới được hình thành

---

[1] Quan điểm phân chia giai đoạn phát triển trẻ em dựa trên hoạt động của nó do L.X. Vưgotxki đề xuất, sau này được A.N. Leonchev và D.B. Elkonin phát triển thành lí thuyết hoạt động chủ đạo trong việc phân chia giai đoạn lứa tuổi.

và các giai đoạn chuyển tiếp, L.X. Vưgotxki đã phân chia các giai đoạn lứa tuổi như sau:

– Khủng hoảng sơ sinh – Tuổi ẵm ngửa (2 tháng – 1 năm).

– Khủng hoảng 1 tuổi – Tuổi ấu thơ (1 – 3 năm).

– Khủng hoảng 3 tuổi – Trước tuổi học (3 – 7 tuổi).

– Khủng hoảng 7 tuổi – Tuổi học sinh (8 – 12 tuổi).

– Khủng hoảng 13 tuổi – Tuổi dậy thì (14 – 18 tuổi).

– Khủng hoảng tuổi 17 – Tuổi trưởng thành.

5.6.2. Cấu trúc lứa tuổi, động lực của sự phát triển lứa tuổi

L.X. Vưgotxki cho rằng, mỗi lứa tuổi là một cấu thành trọn vẹn, cơ động, quyết định vai trò và sự phát triển của các yếu tố thành phần. Trong mỗi thời kì lứa tuổi, sự phát triển diễn ra không phải theo con đường thay đổi các yếu tố riêng biệt của nhân cách, qua đó làm thay đổi nhân cách chung. Nhân cách trẻ em thay đổi như một tổng thể bên trong và các quy luật thay đổi của tổng thể quy định sự vận động của các bộ phận. Kết quả là trong *mỗi lứa tuổi có một cấu trúc mới đóng vai trò trung tâm, tạo ra tuyến phát triển trung tâm trong lứa tuổi đó.* Xung quanh yếu tố trung tâm này có các *tuyến phát triển phụ.* Hai tuyến trung tâm và phụ sẽ chuyển hoá cho nhau trong các giai đoạn lứa tuổi khác nhau.

Yếu tố quy định sự phát triển các cấu trúc tâm lí lứa tuổi chính là *quan hệ đặc thù, độc đáo giữa trẻ em và hiện thực bao quanh nó, trước hết là quan hệ xã hội.* Ông gọi quan hệ đó là *tình huống xã hội* của sự phát triển trong độ tuổi đó. Tình huống này là điểm xuất phát cho mọi thay đổi các cấu trúc của cả độ tuổi, quy định hình thức và con đường hình thành thuộc tính nhân cách mới, con đường mà qua đó cái xã hội trở thành cái cá nhân. Nó chính là nguồn gốc hay cội nguồn phát sinh các cấu trúc mới, đóng vai trò trung tâm của sự phát triển. Vì vậy, *nghiên cứu sự phát triển trẻ em, trước hết phải làm sáng tỏ tình huống xã hội của sự phát triển đó.* Những cấu thành mới này khi được hình thành trong các tình huống xã hội xác định, một mặt, làm thay đổi cấu trúc nhân cách, biến nó

thành đứa trẻ khác; mặt khác, tác động lại điều kiện xã hội, tạo ra *tồn tại xã hội* khác so với độ tuổi trước đó. Tình huống xã hội của sự phát triển trước đây bị tan rã tuỳ theo mức độ phát triển của trẻ và tương ứng với sự phát triển mới. Từ đó hình thành tình huống xã hội xuất phát cho độ tuổi tiếp theo. Như vậy, theo L.X. Vưgotxki, *động lực cho sự phát triển chính là sự phủ định, phá vỡ cơ sở phát triển của cả độ tuổi, tức là phá vỡ, phủ định tình huống xã hội của sự phát triển, thiết lập cơ sở mới, cao hơn.*

5.7. Đánh giá lí thuyết Văn hoá – lịch sử về các chức năng tâm lí cấp cao của L.X. Vưgotxki

5.7.1. Các vấn đề về phát triển tâm lí cá nhân trong lí thuyết Văn hoá – lịch sử của L.X. Vưgotxki

Mặc dù sứ mệnh chính của L.X. Vưgotxki là xây dựng phương pháp luận của tâm lí học khoa học, nhưng trong lí thuyết Văn hoá – lịch sử của ông có nhiều luận điểm về sự phát triển tâm lí cá nhân.

5.7.1.1. Bản chất con người

Trong lí thuyết của J. Piaget, con người (trẻ em) có bản chất hành động. Đó là con người tìm tòi, khám phá môi trường để biến đổi bản thân, tạo ra sự thích ứng với môi trường. Con người (trẻ em) trong lí thuyết của S. Freud là con người đầy mâu thuẫn, đam mê, toan tính. Giống J. Piaget và S. Freud, con người (trẻ em) trong lí thuyết của L.X. Vưgotxki là con người hiện thực, con người hành động, hoạt động với sự bận rộn của mình. Điểm khác giữa quan niệm của L.X. Vưgotxki với các lí thuyết gia khác là theo ông, *con người có bản chất xã hội.* Các nhà tâm lí học hành vi cũng quan niệm con người mang bản chất xã hội. Nhưng con người xã hội theo các nhà hành vi học là bản sao của xã hội, chịu sự quy định một chiều từ phía môi trường xã hội. Còn con người trong lí thuyết của L.X. Vưgotxki là chủ thể của hoạt động tích cực, trong môi trường văn hoá – xã hội cụ thể. Nói cách khác, con người theo quan niệm của L.X. Vưgotxki vừa là đối tượng của sự tác động từ phía môi trường xã hội cụ thể, vừa là chủ nhân của môi trường đó và

góp phần sáng tạo ra nó. Trong lí thuyết của ông, tính chủ thể cá nhân có tính chất quyết định. Quan điểm chủ đạo của L.X. Vưgotxki cũng như của các nhà tâm lí học hoạt động khác là con người là chủ thể tích cực hoạt động cải tạo thế giới và trong quá trình đó, con người sáng tạo ra chính bản thân mình. Con người là sản phẩm thứ sinh, nhưng không phải được hình thành từ các kích thích của môi trường như quan niệm của các nhà hành vi học, mà là sản phẩm của hoạt động và tương tác của chủ thể với môi trường xã hội

5.7.1.2. Sự phát triển tâm lí cá nhân là sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí mới

Trọng tâm trong lí luận của L.X. Vưgotxki là lí luận về công cụ tâm lí. Trên thực tế, lí thuyết lịch sử – văn hoá về các chức năng tâm lí cấp cao có thể được coi là lí thuyết về công cụ văn hoá trong việc phát triển tâm lí người. Vì vậy, khi giải quyết vấn đề phát triển tâm lí cá nhân, L.X. Vưgotxki đã triển khai theo logic sau đây:

– *Thứ nhất:* Trong đời sống tâm lí của cá nhân có hai chức năng tâm lí: chức năng tâm lí tự nhiên và chức năng tâm lí văn hoá. Trong đó chức năng tâm lí văn hoá là chức năng tâm lí có ý thức, chỉ có ở con người. Đó chính là đối tượng của Tâm lí học. Tâm lí học nghiên cứu và hình thành các chức năng tâm lí văn hoá của cá nhân.

– *Thứ hai:* Đặc trưng của chức năng tâm lí văn hoá là cấu trúc ba thành phần, trong đó công cụ văn hoá đóng vai trò trung gian giữa chủ thể với đối tượng; là phương tiện để chủ thể và đối tượng chuyển hoá lẫn nhau. Công cụ văn hoá có nguồn gốc ở bên ngoài, trong nền văn hoá xã hội và trong tương tác giữa người với người.

– *Thứ ba:* Sự hình thành và phát triển các chức năng tâm lí văn hoá thực chất là quá trình học cách sử dụng công cụ văn hoá, đưa công cụ văn hoá vào các chức năng tâm lí đã có (các chức năng tâm lí tự nhiên và các kinh nghiệm xã hội đã có), cấu trúc lại chúng, chuyển thành cấu trúc văn hoá, tức là hình thành các cấu trúc tâm lí mới. Như vậy, phát triển tâm lí cá nhân là quá trình cá nhân hình thành các

cấu trúc tâm lí mới – cấu trúc tâm lí văn hoá, theo cơ chế sử dụng công cụ văn hoá để cải tổ cấu trúc đã có.

– *Thứ tư:* Quá trình hình thành các cấu trúc tâm lí mới bao giờ cũng phải bắt đầu từ các hành động bên ngoài và qua tương tác giữa người với người. Sau đó mới chuyển vào bên trong. Nói cách khác, lúc đầu là sử dụng cách sử dụng công cụ văn hoá ở bên ngoài, sau đó mới chuyển vào bên trong. Đó chính là quá trình chuyển vào trong, đồng thời đó cũng là quá trình xã hội hoá cá nhân.

5.7.1.3. Cơ chế của sự phát triển tâm lí cá nhân

Xuất phát từ quan niệm, con người có bản chất xã hội và được hình thành, phát triển bởi hoạt động và tương tác của chủ thể với môi trường xã hội, nên cơ chế của sự phát triển tâm lí cá nhân là sự lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử – xã hội, chuyển hoá những kinh nghiệm đó thành kinh nghiệm của riêng mình. Trong lí thuyết của L.X. Vưgotxki, sự lĩnh hội và chuyển hoá kinh nghiệm xã hội thành kinh nghiệm cá nhân thực chất là quá trình cá nhân học hỏi cách sử dụng các công cụ văn hoá để cấu tạo ra các cấu trúc tâm lí mới. Quá trình này được diễn ra trong mối quan hệ tương tác giữa chủ thể với người khác, và tuân theo những quy luật mà ta đã phân tích.

5.7.2. Đóng góp của L.X. Vưgotxki

Sự nghiệp khoa học của L.X. Vưgotxki thật ngắn ngủi. Ông chưa có thời gian hệ thống hoá các quan điểm, kết quả nghiên của mình nhưng ông đã kịp để lại cho tâm lí học thế giới thuyết Văn hoá – lịch sử về sự phát triển các chức năng tâm lí người.

Thuyết Văn hoá – lịch sử các chức năng tâm lí cấp cao đã để xuất và làm sáng tỏ những vấn đề cơ bản của tâm lí học: đối tượng, hệ thống phương pháp luận, phương pháp nghiên cứu tâm lí học: tâm lí học khoa học nghiên cứu tâm lí trong đời sống thực của con người, trong hoạt động của cá nhân; nghiên cứu tâm lí trong quá trình phát triển, bằng các phương pháp khách quan và thực nghiệm. Trong đó, phương pháp phân tích theo đơn vị, phương pháp lịch sử – phát sinh và

phương pháp công cụ là những phương pháp đặc trưng trong nghiên cứu tâm lí, ý thức người.

Một đóng góp to lớn khác của L.X. Vưgotxki đối với tâm lí học nói chung, tâm lí học phát triển nói riêng là quan điểm về *tương tác phát triển.*

Giống J. Piaget, L.X. Vưgotxki nhấn mạnh vai trò của hoạt động và tương tác trong sự phát triển tâm lí người. Tuy nhiên, trong lí thuyết phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget, tương tác của trẻ em với đồ vật và quan hệ với người khác được tách khỏi hoàn cảnh thực tế mà đứa trẻ đang sống; đó là tương tác phi hoàn cảnh, phi lịch sử. Ngược lại, trong lí thuyết của L.X. Vưgotxki, *tương tác chủ yếu giữa người với người* và bao giờ cũngdiễn ra *trong bối cảnh cụ thể,* mà ở đó, đứa trẻ đang sống và hoạt động. Vì vậy, tương tác bao giờ cũng chịu tác động của các yếu tố văn hoá, xã hội cụ thể. Điều này giải thích vì sao, tâm lí con người có tính lịch sử – cụ thể. Đồng thời vì sao, những năm gần đây, trong dạy học, thường hướng tới dạy học tương tác và dựa trên cơ sở kết hợp lí luận tương tác của J. Piaget và L.X. Vưgotxki.

Vấn đề xã hội hoá cá nhân luôn là vấn đề của tâm lí học phát triển. Thuyết lịch sử các chức năng tâm lí cấp cao đã phát hiện ra cơ chế phát triển tâm lí là nhập tâm hoá, biến hoạt động bên ngoài thành hoạt động tâm lí bên trong và ngoại hình hoá các phẩm chất tâm lí qua hoạt động xã hội bên ngoài. Đồng thời, thuyết lịch sử cũng đã nêu bật bản chất xã hội – lịch sử của tâm lí người, của nền văn hoá, của ngôn ngữ trong việc hình thành, phát triển tâm lí, phát triển các chức năng tâm lí cấp cao.

Thuyết Văn hoá – lịch sử đã đặt nền móng cho nhiều chuyên ngành tâm lí học hiện đại như: Tâm lí học nghệ thuật, Tâm lí học phát triển, Tâm lí học dạy học, Tâm lí học trẻ khuyết tật, Tâm lí học thần kinh...

5.7.3. Hạn chế

Theo phân tích và đánh giá của A.N. Leonchev, việc đặt đối lập các chức năng tâm lí tự nhiên với các chức năng tâm lí cấp cao chưa có cơ sở chắc chắn và

còn gây nhiều tranh luận trong tâm lí học. Những tư tưởng do L.X. Vưgotxki đề ra chưa thành hệ thống tâm lí hoàn chỉnh. Chúng chủ yếu nêu lên cách giải quyết vấn đề, chứ chưa phải là lời giải đáp vấn đề[1]. Phạm trù hoạt động cũng mới chỉ được ông *khai thác góc độ công cụ kí hiệu* và *sự hợp tác xã hội* của nó, còn bản thân nội dung cụ thể của hoạt động đó và quá trình tổ chức xã hội của nó vẫn chưa được đặt ra[2]. Do đó, các tư tưởng vĩ đại của L.X. Vưgotxki, một mặt, đã đặt cơ sở phương pháp luận và lí luận vững chắc cho sự phát triển sau này của Tâm lí học hoạt động, mặt khác, mở ra hàng loạt vấn đề cần giải quyết tiếp theo. Công việc này đã được thế hệ các nhà tâm lí học lỗi lạc của Liên Xô trước đây thực hiện. Cũng do vai trò quyết định và tính chất mở trong hệ thống quan điểm tâm lí học L.X. Vưgotxki, nên hầu hết các công trình nghiên cứu sau này của tâm lí học Xô viết hoặc là sự tiếp tục trực tiếp và hoàn thiện các luận điểm đã được L.X. Vưgotxki vạch ra, hoặc là vận dụng, phát triển các luận điểm đó vào các lĩnh vực cụ thể.

5.8. Hướng tiếp cận phạm trù hoạt động trong tâm lí học Xô viết sau L.X. Vưgotxki. Các nguyên tắc phương pháp luận của X.L. Rubinstein

5.8.1. Hướng tiếp cận phạm trù hoạt động trong tâm lí học Xô viết sau L.X. Vưgotxki

Thời kì những năm đầu sau L.X. Vưgotxki, trong Tâm lí học Xô viết đã có hai đường lối tiếp cận phạm trù hoạt động mà đại biểu là X.L. Rubinstein và A.N. Leonchev cùng với các cộng sự kế thừa trực tiếp L.X. Vưgotxki. Điểm phân cách hai đường lối này là quan niệm về vai trò của hoạt động với tâm lí. X.L. Rubinstein nghiên cứu *tâm lí trong hoạt động*, còn A.N. Leonchev và những người cùng chí hướng coi *tâm lí là hoạt động*. Nguyên nhân của sự khác nhau này chính là, cả X.L. Rubinstein và A.N. Leonchev đều xuất phát trực tiếp từ cơ sở triết học mácxít, đều bắt đầu từ phạm trù hoạt động thực tiễn trong triết học của C. Mác, nhưng họ đã nhấn mạnh những góc độ khác nhau trong luận điểm của C. Mác và

[1] A.N. Leonchev, Trong tác phẩm *Tâm lí học Liên Xô*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1978 (bản tiếng Việt, 1978), tr.80.

[2] P.Ia. Galperin, Trong tác phẩm *Tâm lí học Liên Xô*, Sđd. tr.353.

Ph. Ăngghen về phạm trù này. X.L. Rubinstein chủ yếu khai thác quan hệ chuyển hoá giữa hoạt động với sản phẩm của nó, còn A.N. Leonchev tập trung làm sáng tỏ mặt tâm lí học của chính bản thân hoạt động. Điều đáng lưu ý là mặc dù có sự khác nhau về cách tiếp cận, nhưng cả hai đều cung cấp cho tâm lí học các nguyên lí phương pháp luận để xây dựng nền Tâm lí học hoạt động dựa trên cơ sở triết học mácxít. Vì vậy, đây chỉ là hai nhánh của một cây – *cây Tâm lí học hoạt động.*

5.8.2. Quan điểm của X.L. Rubinstein về nguyên tắc thống nhất ý thức với hoạt động và nguyên tắc quyết định luận

Thống nhất quan điểm với L.X. Vưgotxki, X.L. Rubinstein cho rằng không thể khắc phục khủng hoảng tâm lí học đương thời theo cách của chủ nghĩa hành vi hay phản xạ học, tức là loại bỏ ý thức ra khỏi đối tượng nghiên cứu. Theo X.L. Rubinstein (1989): Khuyết điểm của Tâm lí học hành vi không phải là ở chỗ tâm lí học nghiên cứu con người trong hoạt động, mà là quan niệm của tâm lí học hành vi về hoạt động và muốn hoạt động của con người nói chung phải tuân theo quy luật của Tâm lí học sinh vật. Điều đó nghĩa là, chủ nghĩa hành vi chỉ nghiên cứu hành vi và loại bỏ ý thức, tất yếu sẽ dẫn đến quan niệm máy móc về hoạt động. Do không tính đến đặc thù của hoạt động của con người, nên "kết quả là tâm lí học hành vi chỉ có thể làm cho cuộc khủng hoảng trong tâm lí học sâu sắc thêm chứ không giải quyết được cuộc khủng hoảng ấy; làm cho những vấn đề phương pháp luận chủ yếu được đặt ra rõ hơn, chứ không giải quyết được chúng" (1989). Đối với X.L. Rubinstein (1989): "Luận điểm mácxít về hoạt động của con người là điểm xuất phát của việc cải tổ tâm lí học. Phải tiến hành cải tổ một cách căn bản chính quan niệm về ý thức lẫn về hoạt động của con người".

Tuy nhiên, khác với L.X. Vưgotxki – người khai thác hoạt động thực tiễn chủ yếu dưới góc độ công cụ để từ đó hình thành khái niệm công cụ tâm lí trong sự phát triển tâm lí, X.L. Rubinstein chủ yếu khai thác góc độ chuyển hoá giữa hoạt động với sản phẩm.

Khi phân tích các di sản của C. Mác và Ph. Ăngghen về bản chất con người và về hoạt động thực tiễn của nó, X.L. Rubinstein rất quan tâm tới những đặc trưng

quan hệ biện chứng chủ thể – khách thể trong hoạt động và tính chất gián tiếp của nó thông qua sản phẩm.

– *Về phương diện thứ nhất*, X.L. Rubinstein cho rằng: "Hoạt động của con người không phải là phản ứng đối với kích thích bên ngoài, thậm chí không phải là quá trình làm việc với tính cách là thao tác của chủ thể lên khách thể, mà đó là sự chuyển hoá của chủ thể lên khách thể..., đồng thời là sự chuyển hoá từ khách thể vào chủ thể. Nói theo C. Mác: "Hoạt động của con người được hiểu là đối tượng hoá chủ thể và tách đối tượng khỏi đối tượng"[1].

– *Về phương diện thứ hai*, X.L. Rubinstein đặc biệt quan tâm đến sự phân tích của C. Mác về sự chuyển hoá và kết tinh lao động và đối tượng vào sản phẩm của nó. Trong các công trình nghiên cứu của ông, nhiều lần xuất hiện tư tưởng của C. Mác về nền công nghiệp vật chất – cuốn sách tâm lí học để mở trước mắt mọi người. Có thể nhắc lại vắn tắt sự chuyển hoá như sau: hoạt động của con người là sự tác động qua lại tích cực của con người với thực tiễn xung quanh, nhằm thoả mãn nhu cầu nhất định. Trong quá trình hiện thực hoá mối quan hệ ấy, con người cải tạo thiên nhiên bằng hoạt động của mình và sản xuất ra thế giới sản phẩm (đối tượng). Như vậy, sản phẩm vật chất do con người tạo ra là "những lực lượng bản chất" của con người được đưa ra ngoài, sản phẩm ấy là sự khẳng định của lực lượng ấy[2]. Dưới góc độ tâm lí học, có thể coi sự tác động qua lại có nội dung hoạt động giữa con người (chủ thể) với khách thể là quá trình hai chiều.

+ *Chiều thứ nhất*, con người dùng tri thức, kĩ năng, kĩ xảo... của mình để tham gia vào việc sáng tạo thế giới vật phẩm.

+ *Chiều thứ hai*, ngược lại, là quá trình hình thành ý thức, hình thành tri thức, kĩ năng... tức là hình thành nhân cách của chủ thể. Như vậy, thông qua tính

---

[1] *C. Mác và Ph.Ăngghen tuyển tập*, tập 1, Sđd, tr.267 – 268.

[2] C. Mác viết: (trong hệ tư tưởng Đức): "những cá nhân biểu hiện đời sống của họ như thế nào thì họ là như thế ấy; do đó họ là như thế nào, điều đó ăn khớp với sản xuất của họ, với cái mà họ sản xuất ra cũng như với cách họ sản xuất" (*C. Mác và Ph. Ăngghen tuyển tập*, tập 1, NXB Sự thật, Hà Nội, tr.269).

biện chứng khách thể ↔ chủ thể (cũng có nghĩa là thông qua hoạt động) hay nói đúng hơn là bằng hoạt động có đối tượng của bản thân, con người hình thành nên nhân cách của mình, với toàn bộ các quá trình, thuộc tính tâm lí. Với quan niệm về hoạt động như vậy, đặc trưng sự chuyển hoá của hoạt động và tính chất gián tiếp của nó thông qua sản phẩm là chìa khoá để nghiên cứu sự phát sinh và phát triển tâm lí, ý thức người một cách khách quan. Nghĩa là có thể tìm hiểu sự hình thành các yếu tố này gián tiếp qua phân tích sự chuyển hoá của hoạt động và qua sản phẩm của nó. X.L. Rubinstein diễn giải vấn đề này như sau: Tâm lí học mácxit coi ý thức là cái tồn tại không phải trong thế giới tâm lí nội tại tách biệt, mà là tồn tại trong đối tượng, thông qua hoạt động thực tiễn, tức là nhờ cái được hình thành trong quá trình chuyển hoá qua lại giữa chủ thể và khách thể, các quá trình này được thực hiện bằng hoạt động của chủ thể. Mặt khác, trong quan hệ với môi trường, ý thức không phải là một loại tinh thần nào đó có khả năng sáng tạo mọi thứ, cũng không phải là cái gì đó thụ động, đứng ngoài lề hoạt động, mà phải coi ý thức, tâm lí có vai trò tích cực trong hoạt động, tích cực đối với chủ thể và tác động vào chủ thể. Nhờ hoạt động, ý thức gắn với thế giới bên ngoài. Vì vậy, chỉ có thể nhận thức được tâm lí, ý thức thông qua hoạt động của con người và qua sản phẩm của hoạt động đó.

Với quan niệm như trên về hoạt động và ý thức, tất yếu phải có cách hiểu khác về cấu trúc của hoạt động so với cách hiểu của Tâm lí học hành vi. Hoạt động phải được hiểu là hệ thống thao tác hay hành vi ứng xử có sự tham gia của ý thức. Đặc trưng của nó là ở chỗ các thao tác được điều chỉnh bởi ý thức[1]. Trong đó, ý thức là thái độ của chủ thể, tham gia vào điều chỉnh hành động của chính chủ thể và người khác. Như vậy, trong cấu trúc của hoạt động (hay hành vi), ngoài những phản ứng bên ngoài, đáp ứng các kích thích còn có ý thức, tâm lí, tự ý thức với tư cách là cấu trúc, là phản ứng bên trong. Theo X.L. Rubinstein, tâm lí, ý thức

---

[1] Ở đây, chúng ta liên hệ tới phân biệt của C. Mác về hoạt động của con vật và của con người thông qua ví dụ so sánh lao động có mục đích của người thợ xây, nhà kiến trúc với hoạt động bản năng của con nhện, con ong.

là một chất lượng chuyên biệt của đời sống con người. Cách quan niệm như trên của X.L. Rubinstein về hoạt động bên ngoài (hoạt động thực tiễn) với hoạt động bên trong (hoạt động tâm lí, ý thức) tất yếu dẫn đến việc tách hoạt động ra thành hai thành phần: bên trong và bên ngoài. Nhiệm vụ của nhà tâm lí học là cần phải giải quyết mối quan hệ giữa chúng. Theo X.L. Rubinstein (1935): "Tất cả các đặc điểm tâm lí bên trong của hoạt động hay thao tác, về nguyên tắc có thể được biểu hiện trong sự diễn biến bên ngoài của hành động". Kết quả là, trong quan hệ giữa hoạt động bên ngoài và tâm lí bên trong, hoạt động bên ngoài chỉ là phương tiện để cái tâm lí thể hiện ra, cũng là phương tiện để nhận thức cái tâm lí. Tóm lại, hoạt động bên ngoài là điều kiện cần cho các hiện tượng tâm lí vận động. Còn các hiện tượng tâm lí bên trong là các mặt, các thành tố của hoạt động, nhưng với nghĩa là các thành tố điều chỉnh hoạt động bên ngoài, phản ánh những điều kiện trong đó hoạt động được thực hiện. Các mối liên hệ, các quá trình, các thuộc tính tâm lí là điều kiện bên trong để thực hiện hành động tương ứng. Chính sự quy định lẫn nhau của cái bên ngoài và bên trong như vậy là biểu hiện sự *thống nhất giữa hoạt động với ý thức.*

Toàn bộ sự phân tích của X.L. Rubinstein về hoạt động, về ý thức và quan hệ của chúng như trên đã đưa ông đến hai luận điểm có tính chất quyết định đối với đường lối nghiên cứu tâm lí của người:

– *Thứ nhất:* Hoạt động của con người là hoạt động có ý thức. Vì vậy, phương pháp tiếp cận trong nghiên cứu tâm lí học là xác lập sự thống nhất giữa ý thức và hoạt động. Cả hoạt động và ý thức đều là quan hệ của con người với thực tiễn xung quanh. Ý thức biểu hiện tinh thần của các quan hệ, còn hoạt động biểu hiện thực tế của các quan hệ ấy. "Hoạt động và ý thức – không phải là hai mặt của một vấn đề. Chúng hợp thành một thể thống nhất – không phải là sự hợp nhất mà là thống nhất". Đồng thời chúng quy định lẫn nhau theo nguyên lí thống nhất giữa hoạt động và ý thức. Nguyên lí này có thể phát biểu như sau: *"Hoạt động của con người quy định sự hình thành ý thức, các mối liên hệ tâm lí, các quá trình và các*

thuộc tính tâm lí của con người và ý thức. Tâm lí điều chỉnh hoạt động của con người và là điều kiện của sự thực hiện tương ứng của hoạt động"[1].

– *Thứ hai:* Từ nguyên lí thống nhất giữa ý thức với hoạt động, sẽ dẫn đến quan niệm mới về đối tượng của tâm lí học. Tâm lí học không chỉ nghiên cứu hành vi (theo cách hiểu của Tâm lí học hành vi) mà phải nghiên cứu hoạt động. Hoạt động phải được đưa vào lĩnh vực nghiên cứu tâm lí. Tuy nhiên "chỉ có nội dung tâm lí học đặc thù của chúng, chỉ có động cơ của hành động và sự điều chỉnh các hoạt động cho phù hợp với những điều kiện khách quan, được phản ánh vào trong cảm giác, tri giác, ý thức, những điều kiện mà trong đó hành động được thực hiện, mới là đối tượng nghiên cứu của Tâm lí học"[(2)].

Quan điểm của X.L. Rubinstein là rất rõ ràng: hoạt động thực tiễn là đối tượng nghiên cứu của tâm lí học nhưng tâm lí học chỉ nghiên cứu mặt nội dung tâm lí, chứ không nghiên cứu cả hoạt động nói chung, tức là tâm lí học nghiên cứu tâm lí trong hoạt động. Nguyên tắc tiếp cận hoạt động của X.L. Rubinstein như đã nêu, liên hệ trực tiếp với nguyên tắc quyết định luận cũng do ông vạch ra. Theo nguyên lí này: "*Hiệu quả tác động của hiện tượng này lên hiện tượng khác không những phụ thuộc vào tính chất của chính sự tác động mà còn phụ thuộc vào bản chất của hiện tượng chịu sự tác động đó nữa*". Nói cách khác, hiệu quả tác động của một hiện tượng này lên một hiện tượng khác phải thông qua bản chất của hiện tượng chịu tác động. Dưới một dạng vắn tắt hơn, nguyên lí này được phát biểu thành một mệnh đề: "*Mọi sự tác động đều là tác động qua lại, các nguyên nhân bên ngoài tác động thông qua điều kiện bên trong*"[(3)]. Dễ dàng nhận thấy nguyên lí này là sự cố gắng của X.L. Rubinstein nhằm khắc phục quyết định luận máy móc, trực tiếp (của Tâm lí học hành vi) và thuyết vô định trong tâm lí học. Theo X.L. Rubinstein trong cuộc sống cũng như trong hoạt động, con người chịu

---

[1] X.L. Rubinstein (1978), *Nguyên lí quyết định luận và lí luận tâm lí học về tư duy,* trong cuốn Tâm lí học Liên Xô.

[(2)] X.L. Rubinstein (1989), *Những cơ sở của tâm lí học đại cương,* NXB Tiến bộ.

[(3)] X.L. Rubinstein (1959), *Nguyên lí quyết định luận và lí luận tâm lí học về tư duy,* trong cuốn Tâm lí học Liên Xô, bản tiếng Nga, năm 1978, tr.268.

sự tác động của các yếu tố bên ngoài muôn hình muôn dạng. Sự tác động này không trực tiếp quyết định hành vi ứng xử của con người, mà nó bị khúc xạ bởi các yếu tố bên trong với đặc trưng là hoạt động phản xạ về phương diện *sinh lí thần kinh* (theo cơ chế phản xạ I.P. Paplov) và phương diện *phản ánh tâm lí* (theo lí thuyết phản ánh của V.I. Lenin).

Theo đánh giá của nhiều nhà tâm lí học Liên xô, X.L. Rubinstien đã có đóng góp to lớn vào sự nghiệp cải tổ tâm lí học, theo hướng xây dựng nó trên nền tảng của triết học duy vật lịch sử và biện chứng về hoạt động của con người. Ông đã có công đầu trong việc định hình đường lối tiếp cận hoạt động trong tâm lí học khoa học, trong việc xác định một trong những nguyên tắc phương pháp luận quan trọng nhất của Tâm lí học mácxít: nguyên lí thống nhất tâm lí, ý thức và hoạt động. Như A.N. Leonchev (1989) nhận định: "Chỉ sau khi có các công trình của L.X. Vưgotxki và ít lâu sau của X.L. Rubinstein, ý nghĩa của chủ nghĩa Mác đối với tâm lí học mới được hiểu một cách đầy đủ hơn". "Tuy nhiên, cũng có thể nhận thấy trong công trình nghiên cứu của X.L. Rubinstein, đặc biệt là trong nguyên tắc thống nhất ý thức với hoạt động, mới chỉ ra sự quan hệ chặt chẽ giữa hoạt động với ý thức trong hoạt động thực tiễn của con người, còn nội hàm tâm lí của khái niệm ý thức và quá trình phát sinh nó vẫn chưa được làm sáng tỏ (P.Ia. Galperin 1978). Ngoài ra, bản thân hoạt động là một thể thống nhất (như lời của X.L. Rubinstein), làm thế nào để tách hai phần ra khỏi chúng mà không làm mất bản tính của hoạt động? Hơn nữa, bản thân sự thống nhất giữa hai thành phần này diễn ra như thế nào? Ngay từ đầu, trong cả quá trình hay trong sản phẩm của hoạt động?

Như vậy, việc tách ra hai thành phần của hoạt động để xác lập quan hệ giữa chúng có phần khiên cưỡng và chỉ có giá trị tương đối. Nó chủ yếu giúp nhà nghiên cứu khắc phục quan niệm phiến diện, cực đoan của các trường phái tâm lí học đương thời: hoặc loại bỏ ý thức khỏi đối tượng nghiên cứu của tâm lí học, hoặc nghiên cứu nó trong thể tinh thần bên trong, biệt lập với hoạt động bên ngoài, còn bản thân đối tượng đích thực của tâm lí học (là ý thức) là gì, nguồn gốc, bản chất và quy luật phát sinh, phát triển của nó vẫn chưa được làm sáng tỏ.

X.L. Rubinstein mới chỉ chú ý tới logic cấu trúc của quan hệ ý thức và hoạt động, chú ý đến sự chuyển hoá và tính chất gián tiếp của nó thông qua sản phẩm, tức là mới chỉ nhằm vào hoạt động có ý thức của con người tại một thời điểm, còn bản thân sự hình thành hoạt động đó (đồng nghĩa với sự hình thành ý thức) vẫn chưa được quan tâm. Nói cách khác, X.L. Rubinstein mới chỉ tiếp cận hoạt động từ phía logic của nó. Trong khi đó, vấn đề là ở chỗ, không chỉ tiếp cận hoạt động theo logic mà còn phải theo lịch sử – phát sinh, thì chúng ta mới giải quyết được các vấn đề nêu trên của đối tượng nghiên cứu. Cách tiếp cận này đã được L.X. Vưgotxki vạch ra và được A.N. Leonchev kế thừa, phát triển.

CÂU HỎI THẢO LUẬN CHƯƠNG 5

1. Nêu tóm tắt các luận điểm chính của C. Mác về phạm trù hoạt động và vai trò của nó trong sự phát triển người.
2. Tóm tắt các luận điểm chính của L.X. Vưgotxki về các vấn đề cơ bản của sự phát triển tâm lí người (con người và bản chất của con người, sự phát triển con người; cơ chế và quy luật phát triển; vai trò và sự tương tác của các yếu tố bẩm sinh – di truyền, môi trường và chủ thể đối với sự phát triển tâm lí cá nhân; sự phát triển diễn ra như thế nào? Có hay không các khủng hoảng tâm lí trong quá trình phát triển? Chúng ta có kiểm soát được quá trình phát triển của mình hay không?
3. Phân tích quan điểm phương pháp luận của L.X. Vưgotxki về nghiên cứu sự phát triển tâm lí trẻ em.
4. Nêu ngắn gọn các luận điểm chính về sự hình thành các chức năng tâm lí văn hoá theo quan điểm của L.X. Vưgotxki.
5. So sánh các luận điểm của J. Piaget với L.X. Vưgotxki về sự tương tác trong sự phát triển và xã hội hoá trẻ em. Tại sao nói quan điểm của hai người là ngược nhau và bổ sung cho nhau.
6. Nêu khái quát cống hiến và hạn chế của lí thuyết Văn hoá – lịch sử về các chức năng tâm lí cấp cao của L.X. Vưgotxki.

Chương 6

LÍ THUYẾT HOẠT ĐỘNG TÂM LÍ CỦA A.N. LEONCHEV

Trong hệ thống Tâm lí học hoạt động, L.X. Vưgotxki là thủ lĩnh. Ông đã đưa tâm lí học sang trang mới, với quan điểm tiếp cận: nghiên cứu hoạt động của cá nhân, qua đó làm sáng tỏ những vấn đề tâm lí, ý thức và sự phát triển của chúng theo phương pháp luận của triết học C. Mác. Tuy nhiên, trong phạm trù hoạt động, L.X. Vưgotxki mới chỉ khai thác và nhấn mạnh *công cụ kí hiệu trong việc hình thành các chức năng tâm lí cấp cao* còn bản thân nội dung cụ thể của hoạt động đó và quá trình tổ chức xã hội của nó vẫn chưa được đặt ra. Công việc này đặt lên vai A.N. Leonchev, người cộng sự, người học trò của L.X. Vưgotxki.

Phần đầu của chương (mục 6.1) giới thiệu quan điểm xuất phát của A.N. Leonchev. Qua đó, ta hiểu những lí giải của A.N. Leonchev vì sao ông đề nghị đối tượng nghiên cứu của tâm lí học không phải là các hiện tượng tâm lí, ý thức trong hoạt động mà là chính bản thân hoạt động.

Phần thứ hai (mục 6.2) là trọng tâm của chương, để cập nội dung chính của lí thuyết hoạt động tâm lí của A.N. Leonchev. Điểm cần nhấn mạnh ở đây hoạt động là đơn vị của cuộc sống. Tâm lí học nghiên cứu hoạt động dưới góc độ phản ánh tâm lí. Điều này được thể hiện rất rõ trong cấu trúc chức năng và sự chuyển hoá chức năng giữa các đơn vị của hoạt động. Ngoài cấu trúc của hoạt động, vấn để hoạt động chủ đạo và vai trò của hoạt động chủ đạo trong sự phát triển tâm lí cá nhân cũng được đặt ra.

Phần thứ ba (mục 6.3), để cập tới những vấn đề về trẻ em và sự phát triển tâm lí trẻ em. Trong đó nhấn mạnh tới sự phát triển tâm lí trẻ em là quá trình các em lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử – văn hoá, bằng hoạt động của chính mình.

Phần thứ tư (mục 6.4) đánh giá những ưu điểm – thành tựu cũng như một số hạn chế trong lí thuyết hoạt động tâm lí của A.N. Leonchev.

Phần cuối của chương (mục 6.5) giới thiệu quan điểm lí luận của B.Ph. Lomov về hoạt động cùng nhau, hoạt động giao tiếp, với tư cách là sự bổ sung cho lí thuyết hoạt động tâm lí được trọn vẹn hơn.

6.1. Quan điểm xuất phát của A.N. Leonchev

6.1.1. Nghiên cứu tâm lí người theo sơ đồ ba thành phần

Sau Vưgotxki, xuất hiện hai đường lối nghiên cứu tâm lí người: *Thứ nhất*, duy trì sơ đồ hai thành phần với tư cách là nguyên lí cơ bản: tác động của khách thể → biến đổi các trạng thái hiện tại của chủ thể (sơ đồ S → R); *Thứ hai*, sơ đồ ba thành phần trong đó có khâu trung gian (vế trung gian) là hoạt động của chủ thể và các điều kiện, mục đích, phương tiện tương ứng của hoạt động – là khâu trung gian cho mối liên hệ giữa chúng.

A.N. Leonchev nhận ra rằng, khiếm khuyết chính của các trường phái tâm lí học đương thời (kể cả thuyết Hành vi cũ và mới) là nghiên cứu tâm lí người đều theo phương pháp luận chung: xuất phát từ sơ đồ phân tích hai thành phần: tác động vào hệ thống nhận cảm của chủ thể → nảy sinh những hiện tượng đáp ứng – chủ quan và khách quan do tác động ấy gây ra. Để khắc phục khiếm khuyết này, phải nghiên cứu tâm lí theo sơ đồ ba thành phần, tức là phải nghiên cứu hoạt động của cá nhân và các điều kiện sống hiện thực của nó.

Sợi chỉ đỏ xuyên suốt toàn bộ sự nghiệp nghiên cứu tâm lí học của A.N. Leonchev là *xác lập về mặt tâm lí học phạm trù hoạt động với đối tượng.* Ở đây ẩn chứa cả quan điểm xuất phát, đường lối tiếp cận và đối tượng nghiên cứu của ông.

Giống L.X. Vưgotxki, X.L. Rubinstien và nhiều nhà tâm lí học Xô viết đương thời, A.N. Leonchev đặc biệt quan tâm đến quan điểm xuất phát trong triết học macxit và triệt để tuân theo. Đó là những cá nhân hiện thực, là hoạt động của họ và những điều kiện sinh hoạt vật chất của họ, những điều kiện mà họ thấy có sẵn cũng như những điều kiện do chính hoạt động của họ tạo ra. Bất kì ai hiểu biết ít nhiều triết học C. Mác cũng đều nhận thấy quan điểm xuất phát nêu trên và đều có thể rút ra nguyên lí: *phân tích hoạt động là điểm quyết định và là phương hướng cơ bản để nhận thức tâm lí, ý thức một cách khoa học.* Trong nghiên cứu các hình thái ý thức xã hội phải phân tích tồn tại xã hội, các phương thức sản xuất và những hệ thống quan hệ xã hội vốn có của tồn tại xã hội đó. Trong nghiên cứu

tâm lí cá nhân, phải bắt đầu từ phân tích hoạt động của cá nhân đó trong những điều kiện xã hội nhất định và trong những hoàn cảnh cụ thể ứng với thân phận của mỗi cá nhân.

Như vậy, vấn đề quan điểm xuất phát từ hoạt động với đối tượng, đối với các nhà tâm lí học Liên Xô (trước đây) đã trở nên rõ ràng và thống nhất. Nhưng tại thời điểm đó, đường lối tiếp cận lại theo các hướng khác nhau. *L.X. Vưgotxki tiếp cận hoạt động chủ yếu từ phía công cụ của nó*, từ chức năng và nguồn gốc xã hội của sự phát sinh các công cụ đó. *X.L. Rubinstein tiếp cận hoạt động với tư cách là* cái "mang", cái "chứa" tâm lí, ý thức, là cái có quan hệ điều kiện hình thành và biểu hiện ra bên ngoài của tâm lí, ý thức con người. Khác với X.L. Rubinstein, *A.N. Leonchev tiếp cận hoạt động với tư cách là phạm trù tâm lí, là cái tâm lí.* Ở đây có liên quan tới vấn đề đối tượng nghiên cứu của tâm lí học.

6.1.2. Đối tượng của tâm lí học là hoạt động của con người

X.L. Rubinstein đề nghị phải đưa phạm trù hoạt động vào lĩnh vực nghiên cứu tâm lí. Nhưng ông cũng khẳng định nó không phải là đối tượng của tâm lí học. X.L. Rubinstein (1989) giải thích rõ quan điểm của mình: "Chúng ta không nghiên cứu tâm lí và hoạt động, mà nghiên cứu tâm lí trong hoạt động. Hoạt động nói chung không phải là đối tượng của tâm lí học, chỉ có mặt tâm lí của hoạt động là đối tượng tâm lí học. Mọi nền tâm lí học nào hiểu việc nó làm thì đều nghiên cứu tâm lí và chỉ nghiên cứu tâm lí". A.N. Leonchev không quan niệm như X.L. Rubinstein, mà đề nghị đưa *hoạt động trở thành đối tượng của tâm lí học.* Theo ông, phạm trù hoạt động không chỉ là phạm trù xuất phát, mà còn là phạm trù đối tượng. Trong tâm lí học Xô viết, luận điểm này thường xuyên được phát biểu, nhưng cách giải thích lại căn bản khác nhau. Điểm trung tâm của sự phân cách là vị trí của phạm trù hoạt động: hoặc là, coi hoạt động với đối tượng chỉ là điều kiện của sự phản ánh tâm lí và sự biểu hiện phản ánh ấy; hoặc coi nó là một quá trình mang trong bản thân những mâu thuẫn vận động nội tại, là sự phân đôi và chuyển hoá, mà sẽ tạo ra tâm lí như một thành phần thiết yếu của bản thân sự vận động và sự phát triển của hoạt động. Nếu lập trường thứ nhất coi việc nghiên cứu hoạt động trong dạng cơ bản của nó – dạng thực tiễn – là nằm ngoài tâm lí học,

thì lập trường thứ hai, ngược lại đề nghị đưa hoạt động, không kể nó ở dạng nào, làm đối tượng của tâm lí học, mặc dù đương nhiên là hoàn toàn khác với khi nó là đối tượng của các khoa học khác. Theo lập trường thứ hai này, phân tích các hoạt động về mặt tâm lí học không phải là tách các yếu tố tâm lí bên trong của hoạt động ra khỏi hoạt động để tiếp tục nghiên cứu chúng một cách riêng rẽ, mà là đưa vào tâm lí học các đơn vị phân tích, chứa đựng trong bản thân nó sự phản ánh tâm lí, vốn gắn bó với các thành phần của hoạt động con người tạo ra sản phẩm phản ánh đó và dựa vào phản ánh đó làm trung gian. Tuy nhiên, A.N. Leonchev cho rằng, những người theo lập trường thứ hai phải xây dựng lại toàn bộ bộ máy khái niệm của tâm lí học. Như vậy, quan điểm của A.N. Leonchev là rất rõ ràng. Ông coi mọi dạng hoạt động của con người đều là tâm lí. Tâm lí học có nhiệm vụ nghiên cứu cơ cấu của hoạt động, phát hiện ra chức năng phản ánh tâm lí của nó, nguồn gốc, quá trình phát sinh các chức năng đó và vai trò trung gian của chúng trong quan hệ của con người với thế giới xung quanh. Với quan điểm chỉ đạo này, A.N. Leonchev và các cộng sự đã rất thành công trong việc tổ chức nghiên cứu theo hướng chứng minh mọi chức năng tâm lí cá nhân, từ các quá trình: tri giác, trí nhớ, tư duy... đến các thuộc tính ổn định: nhu cầu, động cơ... đều có bản chất hoạt động và có cơ cấu của hoạt động. Về phương diện này, A.N. Leonchev và các nhà tâm lí học cùng xu hướng đã đóng góp cho tâm lí học thế giới một thành tựu vô giá: *phương pháp tiếp cận hoạt động.*

Đưa hoạt động thành đối tượng của tâm lí học, A.N. Leonchev phải giải quyết hàng loạt vấn đề có tính chất sống còn, từ xác định khái niệm và đặc trưng của hoạt động đến phân loại, nguồn gốc, cấu trúc và sự phát sinh, phát triển của nó trong đời sống xã hội và cá nhân.

6.2. Khái niệm hoạt động trong lí thuyết của A.N. Leonchev

6.2.1. Định nghĩa hoạt động

Hoạt động là quá trình thực hiện sự chuyển hoá lẫn nhau giữa hai cực: chủ thể - khách thể. Theo nghĩa rộng, nó là đơn vị phân tử, chứ không phải là đơn vị cộng thành của đời sống chủ thể. Đời sống của con người là một hệ thống (một dòng) các hoạt động thay thế nhau.

Hoạt động theo nghĩa hẹp hơn, tức là ở cấp độ tâm lí học, là đơn vị của đời sống mà khâu trung gian là phản ánh tâm lí, có chức năng hướng dẫn chủ thể trong thế giới đối tượng.

Có ba điểm cần lưu ý trong định nghĩa trên về hoạt động:

– *Thứ nhất:* Ở cấp độ rộng nhất của nó, hoạt động là khâu trung gian giữa con người với thế giới, trong đó diễn ra quá trình chuyển hoá lẫn nhau giữa chủ thể với đối tượng. Cần phải ý thức đầy đủ tầm quan trọng và bản chất của sự chuyển hoá biện chứng này. Bởi vì toàn bộ bí mật của đời sống xã hội và cá nhân, của sự phát triển của loài người với tư cách là con người nằm trong sự chuyển hoá đó. Sức mạnh tiềm tàng và hiện thực của hoạt động, sức mạnh tạo ra giá trị quyết định của hoạt động đối với toàn bộ đời sống xã hội và cá nhân, cũng được tạo ra nhờ sự chuyển hoá đó[1].

– *Thứ hai:* Ở cấp độ tâm lí học, hoạt động được nghiên cứu với tư cách là sự phản ánh tâm lí được hình thành, phát triển và có chức năng định hướng chủ thể trong quá trình chuyển hoá.

– *Thứ ba:* Hoạt động là đơn vị phân tử (phương pháp phân tích đơn vị), chứ không phải là phản ứng hay tổng hợp các phản ứng (phương pháp phân tích nhân tố, máy móc). Nó là một hệ thống có cơ cấu, có những chuyển hoá và chuyển biến chức năng bên trong của cơ cấu đó, có sự phát triển. Như vậy, hoạt động có thể và phải là đối tượng của nhiều lĩnh vực khoa học. Dưới góc độ tâm lí học, nó là hệ thống cơ cấu phản ánh tâm lí, định hướng chủ thể trong quan hệ với thế giới. Điều này được bộc lộ qua đặc trưng và cấu trúc của hoạt động.

6.2.2. Đặc trưng cơ bản của hoạt động là tính đối tượng của nó

A.N. Leonchev (1989) cho rằng, "Đặc trưng cơ bản, hoặc có khi nói là đặc trưng cấu thành của hoạt động là tính đối tượng của nó."Khái niệm đối tượng là chìa khoá để A.N. Leonchev giải quyết mọi vấn đề có tính then chốt của phạm trù

---

[1] C. Mác và Ph. Ăngghen đã phân tích chuyển hóa này, cả dưới hình thức đối tượng hóa, cả dưới hình thức tha hóa, trong các tác phẩm: *Bản thảo kinh tế - triết học năm 1844;* các bản thảo phê phán chính trị - kinh tế học, 1857 – 1858 và trong *Tư bản,* quyển 1.

hoạt động. Đồng thời cũng là vấn đề phức tạp nhất, khó hiểu và dễ gây tranh luận trong lĩnh vực Tâm lí học hoạt động.

Trước hết, cần phải làm rõ khái niệm *đối tượng hoạt động*, rồi sau đó mới hiểu *tính đối tượng của hoạt động*, với tư cách là đặc trưng tạo thành hoạt động.

6.2.2.1. Đối tượng hoạt động

Đối tượng của hoạt động là cái đang sinh thành trong quan hệ sinh thành của hoạt động và thông qua hoạt động của chủ thể.

Về phương diện triết học, theo quan niệm của I. Kant; một vật, khi còn ở trạng thái nguyên thuỷ là một vật-tự-nó, một vật-vì-nó. Nó là tồn tại độc lập, không vì cái nào khác. Do đó, nó chưa phải là đối tượng của cái khác. Tuy nhiên, đối với các nhà triết học duy vật macxit thì vật tự nó chỉ có trong tư duy, trong tưởng tượng chứ không có trong hiện thực. Theo V.I. Lênin (1963): "vật-tự-nó, nói chung, là một sự trừu tượng trống rỗng và chết. Trong sự sống và sự vận động, tất cả và mọi vật thường "tự nó" và cũng là "vì những cái khác", trong một quan hệ với cái khác". Trong quan hệ với cái khác, vật-tự-nó đó trở thành đối tượng của cái khác. Ở đây có hai điểm quan trọng liên quan tới nguồn gốc sâu xa của tâm lí con người: *Thứ nhất*: vật-tự- nó là thực thể có tính vật thể và bao giờ cũng ở trong mối quan hệ với thực thể khác; do đó, *thứ hai:* bao giờ cũng là đối tượng cho cái khác và có những cái khác làm đối tượng cho mình. Như vậy, vì là quan hệ tích cực của con người với thế giới, hoạt động bao giờ cũng phải có đối tượng nhất định. "Bản thân khái niệm hoạt động đã ngầm bao hàm khái niệm đối tượng của hoạt động" (A.N. Leonchev, 1989). Với tư cách là đối tượng của hoạt động, thực thể khách quan không còn là vật tự nó mà là vật vì cái khác. Lúc này, trong hoạt động xuất hiện ba yếu tố: chủ thể-đối tượng và quy trình chuyển hoá giữa chúng (ngoài ba yếu tố trên còn có công cụ và điều kiện khách quan diễn ra hoạt động và các yếu tố khác).

6.2.2.2. Tính đối tượng của hoạt động

Nếu tách riêng (trong tư duy) đối tượng để xét một cách độc lập, ta thấy có hai đặc trưng:

– *Thứ nhất*, tính chất của thực thể và hình thức tồn tại của nó. Như đã biết, C. Mác đã chỉ rõ đối tượng của hoạt động bao gồm những vật thể tự nhiên và những vật thể do con người làm ra, trong đó loại thứ hai là chủ yếu. Chúng chính là sản phẩm của một (đồng thời là của cả hệ thống) hoạt động trước đó. Về phương diện tâm lí học, nó chính là vật thể mang nội dung văn hoá – xã hội – tâm lí, là một đại diện của lịch sử văn hoá nhân loại. Trong cấu trúc của thực thể bao gồm nội dung của thực thể đó và logic thao tác hình thành nó. Chính nội dung và logic này của đối tượng là cái mà chủ thể cần phải có trong và sau khi kết thúc hoạt động. Nói cách khác, nó là cái mà đối tượng sẽ hiến cho chủ thể, vì chủ thể. Trong phạm vi bao quát, thực thể tồn tại dưới ba hình thức: vật chất (vật thật); kí hiệu và ý nghĩ. Các hình thức tồn tại này của đối tượng quy định hình thức hoạt động: hoạt động vật chất bên ngoài, hoạt động tinh thần và hoạt động bên trong (sự phân định các hình thức tồn tại của đối tượng và hình thức hoạt động chỉ là tương đối và có tính lịch sử).

– *Thứ hai:* quan hệ giữa chủ thể – đối tượng. Ở đây cũng có ba đặc điểm:

+ *Đặc điểm thứ nhất:* quan hệ giữa chủ thể – khách thể không phải là một chiều từ chủ thể tác động đến khách thể, mà là cả hai phía đều thể hiện tính tích cực của mình.

+ *Đặc điểm thứ hai:* cả chủ thể và đối tượng đều không xuất hiện đầy đủ ngay từ đầu như hai lực lượng xa lạ, đối ngược nhau, chiếm lĩnh nhau. *Trong hoạt động, đối tượng được bộc lộ dần theo hoạt động của chủ thể. Chủ thể tự tìm dần bản thân mình trong đối tượng, được sinh thành bởi đối tượng.* Nói chính xác hơn, đối tượng và chủ thể sinh thành lẫn nhau thông qua mặt đối lập của mình, *kết thúc hoạt động, đối tượng được chủ thể hoá còn chủ thể được vật hoá trong sản phẩm*, đến lượt nó, sản phẩm này lại trở thành khách thể, thành đối tượng cho hoạt động khác.

+ *Đặc điểm thứ ba:* trong suốt quá trình hoạt động, đối tượng xuất hiện hai lần (cần phân biệt hiện tượng lộ rõ của đối tượng với sự hiện diện và hình thành, chuyển hoá dần của nó trong hoạt động): Lần thứ nhất, trong tồn tại độc lập của nó, bắt hoạt động của chủ thể phải phụ thuộc vào nó và cải tạo hoạt động ấy;

Lần thứ hai, là hình ảnh của đối tượng, kết quả của sự phản ánh tâm lí về những thuộc tính của đối tượng, một sự phản ánh chỉ thực hiện được do hoạt động của chủ thể chứ không phải bằng cách nào khác. Điều này có nghĩa là "tác nhân dẫn vào" điều khiển các quá trình hoạt động, lúc đầu là bản thân đối tượng sau đó mới là hình tượng về đối tượng với tư cách là sản phẩm chủ quan của hoạt động ghi lại, cố định lại và chứa đựng nội dung đối tượng của hoạt động. Nói cách khác, có hai lần chuyển hoá: "đối tượng chuyển thành quá trình hoạt động và hoạt động chuyển thành sản phẩm của hoạt động chủ quan (A.N. Leonchev, 1989). Sự chuyển hoá hai lần như vậy diễn ra đối với cực chủ thể và cực khách thể (hoạt động làm biến đổi khách thể đồng thời chuyển hoạt động đó từ dạng động sang dạng tĩnh, được kết tinh trong sản phẩm khách quan của hoạt động).

Theo A.N. Leonchev, tính đối tượng như trên diễn ra trong mọi hoạt động của con người.

6.2.3. Phân loại hoạt động và xác định nguồn gốc của chúng

Hoạt động bên trong và hoạt động bên ngoài có cùng cấu trúc. Hoạt động bên trong có nguồn gốc từ hoạt động bên ngoài, là sự hình thành từ hoạt động bên ngoài.

Vấn đề hoạt động bên trong, hoạt động bên ngoài và quan hệ giữa chúng đã được giải quyết về phương diện triết học. Trong đa số trường hợp, hoạt động bên trong được hiểu là hoạt động của tư duy, ý thức, còn bên ngoài là cái cảm tính, cảm giác, trực quan[1]. Đỉnh cao của sự phân biệt và tách rời hai hoạt động này trong triết học siêu hình thế kỉ XVII – XVIII, trong thế đấu tranh giữa hai cực đối lập: duy lí (Triết học Decaste) và duy cảm (Locke). Các nhà duy lí giữ lập trường: *Tôi tư duy tức là tôi tồn tại.* Xu hướng này được phát triển đến đỉnh cao trong

---

[1] Aritstol đã từng khẳng định (trong siêu hình học): sự khác nhau giữa cảm giác và nhận thức (tư duy) là ở chỗ, cái sản sinh ra cảm giác là ở bên ngoài. Nguyên nhân là ở chỗ hoạt động của cảm giác lấy cái đơn nhất làm đối tượng, còn nhận thức thì trái lại, lấy cái phổ biến làm đối tượng. Cái phổ biến này, ở một mức độ nào đó, tồn tại ngay trong linh hồn như là thực chất. Vì vậy, mỗi người, nếu muốn, thì tự bản thân mình có thể tư tưởng được... nhưng cảm giác thì lại không phụ thuộc vào anh ta. Muốn cảm giác thì cần phải có sự tồn tại của đối tượng được cảm giác.

triết học biện chứng duy tâm của Hegel, với luận đề triết học hoạt động của tự ý thức, tức là của ý niệm tuyệt đối, tinh thần tuyệt đối. Sự tha hoá của tự ý thức sẽ dẫn đến các hoạt động thực tiễn, bên ngoài. Các nhà duy cảm, với lập trường ngược lại; không có cái gì có trong lí tính mà trước đó lại không có trong cảm tính. Trong một luận cương về Phobach, C. Mác đã phê phán sự ấu trĩ của các nhà duy vật trực quan và sự lộn ngược của các nhà biện chứng duy tâm, từ đó hình thành phạm trù hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính và sự tha hoá của nó dẫn đến xuất hiện hoạt động tinh thần. Đối tượng của hoạt động này là gì? Một cách khái quát: đối tượng của hoạt động thực tiễn là các vật thể cảm tính với đầy đủ các thuộc tính vật lí của nó, còn đối tượng của hoạt động tinh thần là ý niệm (khái niệm). Vấn đề đặt ra: Ý niệm là gì? Nguồn gốc của nó từ đâu. C. Mác đã chỉ ra: "ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biến trong đó". Điều này có nghĩa là đối tượng của hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính và của hoạt động tinh thần đều có cùng bản chất và nội dung (về cấu trúc), chúng chỉ khác nhau về hình thức biểu hiện (hình thái): vật thể vật lí và ý niệm (khái niệm). Về nguồn gốc lịch sử – phát sinh lúc đầu, hoạt động tinh thần gắn liền trực tiếp với hoạt động thực tiễn, vật chất, cảm tính, sau đó mới dần được tách ra khỏi hoạt động này và có tính độc lập tương đối.

Dưới góc độ tâm lí học, đã xuất hiện nhiều công trình nghiên cứu cơ chế hình thành cái tâm lí bên trong của con người và đã phát hiện ra logic quá trình chuyển hoá phù hợp với quan điểm triết học của C. Mác [1]. Toàn bộ các công trình đó đã toát lên hai vấn đề có tính chất then chốt trong Tâm lí học:

---

[1] Sơ đồ hình thành tư duy trẻ em do nhà tâm lí học Mĩ J. Watson phát hiện: hành vi ngôn ngữ → nói thầm → lời nói hoàn toàn không thành tiếng, còn theoi J. Piaget thì logic hình thành tư duy trẻ em được diễn ra như sau: hành vi cảm giác – vận động → các kí hiệu hình ảnh → các biểu tượng → các thao tác cụ thể → các thao tác hình thức. Trong các công trình nghiên cứu của mình (chương 5), L.X.Vưgotxki đã xác định sự giống nhau và sự chuyển hoá giữa ngôn ngữ ngoài có tính xã hội → ngôn ngữ tự kỉ → ngôn ngữ bên trong của trẻ em. Đã phát hiện ra nguồn gốc của trí tuệ ngôn ngữ từ trí tuệ hành động và ngôn ngữ. L.X. Vưgotxki cũng đã phát hiện ra bản chất và nguồn gốc xã hội của các chức năng tâm lí cấp cao của con người, được gián tiếp qua công cụ kí hiệu (mang nghĩa xã hội) và được hình thành trong đời sống xã hội, được trẻ em lĩnh hội và sử dụng các kí hiệu đó như là chức năng tâm lí cá nhân.

Thứ nhất, hoạt động bên ngoài và hoạt động bên trong có cấu tạo chung giống nhau; *Thứ hai,* hoạt động bên trong có nguồn gốc từ bên ngoài, quá trình hình thành hoạt động bên trong là quá trình chuyển đối tượng từ bên ngoài vào bên trong. Quá trình này không phải là hoạt động bên ngoài di chuyển vào "bình diện ý thức" bên trong đã có từ trước, mà đó là quá trình hình thành nên bình diện bên trong ấy. Theo A.N. Leonchev việc phát hiện ra cấu tạo chung giữa hai loại hoạt động là một trong những phát hiện quan trọng nhất của khoa học tâm lí hiện đại (1989).

Việc phân biệt hoạt động bên trong và bên ngoài (hoạt động vật chất, thực tiễn, cảm tính và hoạt động tinh thần, ý thức) chỉ là tương đối và có tính lịch sử (cả về phương diện triết học lẫn tâm lí học). Theo cách tiếp cận hoạt động, không phải hoạt động bên trong là hoạt động hoàn toàn có tính chất tâm lí, còn hoạt động vật chất, thực tiễn là phi tâm lí, làm nền để nảy sinh tâm lí. Cần luôn luôn ý thức, cả hoạt động bên ngoài (vật chất, cảm tính), cả hoạt động bên trong (hoạt động của ý nghĩ) đều là hoạt động tâm lí, điều đó có nghĩa là, chúng đều là các dạng hoạt động của con người và được tâm lí học xét dưới góc độ phản ánh tâm lí của chúng. Về phương diện này, chúng đều có chung đối tượng và giống nhau về cấu trúc. Phát hiện ra và mô tả cấu trúc chung của hoạt động là đóng góp to lớn của A.N. Leonchev cho tâm lí học hoạt động.

6.2.4. Cấu trúc chung của hoạt động

Cống hiến lớn lao của các nhà tâm lí học Xô viết là xây dựng và kiên trì phương pháp tiếp cận hoạt động trong nghiên cứu các chức năng tâm lí người. Tuy nhiên, phương pháp này sẽ trở thành trống rỗng nếu không xác định được cấu trúc của hoạt động với tư cách là công cụ của nhà nghiên cứu. Vì thế, thành tựu thực tiễn của A.N. Leonchev chính là ở chỗ đã xác định và mô hình hoá được cấu trúc chung của một hoạt động bất kì trong hệ thống đa dạng, sinh động của cá nhân. Công việc này được A.N. Leonchev thực hiện trong suốt mấy chục năm (1947 – 1975).

Như đã biết, về phương diện triết học và kinh tế chính trị học, sau khi trừu tượng các đặc trưng riêng của mọi hình thức hoạt động cụ thể, C. Mác đã xác lập

được cấu trúc chung của một hoạt động trừu tượng. Ông viết trong bộ *"Tư bản"*, quyển một, phần thứ nhất: "những yếu tố đơn giản của quá trình hoạt động là: Sự hoạt động có mục đích, hay bản thân sự lao động, đối tượng lao động và tư liệu lao động". Cấu trúc này được C. Mác xây dựng trên quan điểm chuyển hoá giữa hoạt động (chủ thể) ↔ công cụ (tư liệu) ↔ đối tượng ↔ sản phẩm. Cần nhấn mạnh lại tư tưởng trung tâm của C. Mác, Hegel và các nhà biện chứng vĩ đại khác là sự chuyển hoá. Vì vậy, chìa khoá để ta hiểu cấu trúc hoạt động do C. Mác xây dựng trong triết học và do A.N. Leonchev triển khai trong tâm lí học là chuyển hoá chức năng của các đơn vị cấu thành cấu trúc.

Những mô tả đầu tiên có tính phác thảo về cấu trúc của hoạt động được A.N. Leonchev trình bày năm 1947 trong tiểu luận "Khái niệm về sự phát triển tâm lí" (1). Năm 1959, mô hình này được rõ hơn trong tác phẩm nổi tiếng của ông *Những vấn đề phát triển tâm lí*. Năm 1975, công trình được hoàn thiện và tổng kết trong *Hoạt động – ý thức – nhân cách*. Ngày nay nội dung cơ bản của cấu trúc hoạt động do A.N. Leonchev xác định được trình bày trong rất nhiều sách giáo khoa tâm lí học và trong các chuyên khảo. Dưới đây là một số nội dung chủ yếu trong cấu trúc của hoạt động theo quan điểm A.N. Leonchev.

Có thể phân tích cấu trúc hoạt động theo nhiều cách: theo trục hoạt động ↔ động cơ, hành động ↔ mục đích, thao tác ↔ phương tiện trong mối quan hệ với hoạt động ↔ hành động ↔ thao tác, vế thứ nhất thuộc về đối tượng, vế thứ hai là chủ thể... Dù phân tích theo kiểu nào cũng phải thường xuyên ghi nhớ: *hoạt động là đơn vị phân tử, chứ không phải là đơn vị hợp thành. Vì vậy, cấu trúc của hoạt động không phải là sự kết hợp của các bộ phận tạo thành một khối chỉnh thể mà là cấu trúc chức năng và chuyển hoá chức năng của các đơn vị của hoạt động.* Nói cách khác chức năng và chuyển hoá chức năng là bản chất trong cấu trúc hoạt động, là chìa khoá để giải mã khía cạnh phản ánh tâm lí của hoạt động và của các đơn vị phân tử của nó.

Theo A.N. Leonchev, trong dòng liên tục các hoạt động khác nhau tạo nên đời sống cá nhân, nếu ta "lấy" ra một hoạt động bất kì, tại thời điểm xác định và

(1) Tác phẩm được giải thưởng Lênin năm 1963.

trừu hoá (loại bỏ) mọi sự khác nhau về hình thức biểu hiện và tính chất riêng, sẽ còn lại quan hệ chủ thể ↔ đối tượng, thông qua công cụ hoạt động.

Đối tượng hoạt động là khách thể có hai đặc tính: đặc tính vật và đặc tính chức năng kích thích, hướng dẫn hoạt động của chủ thể trong quá trình chiếm lĩnh nó.

Trong mối quan hệ với chủ thể, đối tượng là cái khách quan, là cái hấp dẫn, kéo và chi phối các động tác của chủ thể về phía mình. Khi nói đối tượng của hoạt động, nhất thiết phải phân biệt hai phương diện: thực thể khách quan và chức năng của nó. Như đã biết, trong bất kì tình huống quan hệ nào với chủ thể của hoạt động, đối tượng cũng là một thực thể khách quan, chứa đựng nội dung tâm lí mà chủ thể cần có sau khi kết thúc hoạt động. Trong nội dung đó bao hàm đặc tính vật lí của thực thể và logic thao tác tạo ra thực thể đó. Mặt khác, trong từng tình huống quan hệ cụ thể, các thực thể khách quan này có chức năng riêng. *Với tư cách là đối tượng trong quan hệ với hoạt động, nó là động cơ, có chức năng kích thích chủ thể; với tư cách là đối tượng của hành động, nó là mục đích của hành động, có chức năng hướng dẫn chủ thể; còn với tư cách là đối tượng của thao tác, nó là phương tiện, là công cụ của chủ thể, có chức năng là cơ cấu thao tác, cơ cấu kĩ thuật để chủ thể triển khai đến mục đích hành động.* Nói cách khác, tuy là một thực thể khách quan có nội dung tâm lí – xã hội, nhưng trong các tình huống quan hệ với chủ thể, đối tượng (vật khách quan) có thể là *động cơ* (có chức năng kích thích), là *mục đích* (chức năng hướng dẫn) hoặc *phương tiện* (chức năng kĩ thuật). Khi đó, về phía chủ thể, các động tác cá nhân có thể trở thành *hoạt động, hành động* hoặc *thao tác* (mặc dù, về phương diện sinh lí, thần kinh, cơ bắp, chúng đều là các động tác của cá thể).

6.2.4.1. Động cơ – Hoạt động

Động cơ là đối tượng (vật chất hay tinh thần), mà chủ thể cần chiếm lĩnh thông qua hoạt động, nhằm thoả mãn một nhu cầu được vật hoá trong đối tượng đó.

Trong quan hệ với chủ thể với tư cách là *hoạt động, đối tượng chính là động cơ của hoạt động, kích thích chủ thể tiến hành hoạt động để chiếm lĩnh nó.* Sở dĩ

đối tượng, với tư cách là động cơ có khả năng như vậy là vì đằng sau nó bao giờ cũng là nhu cầu, nó bao giờ cũng đáp ứng một nhu cầu này hay nhu cầu khác. Hoạt động đáp ứng nhu cầu của chủ thể.

Khi đề cập đến nhu cầu, A.N. Leonchev đã xác định hai cấp độ của nó: là trạng thái tâm lí bên trong, là điều kiện bắt buộc của hoạt động. Nó thể hiện trạng thái thiếu thốn của cơ thể. Nhưng do chưa có đối tượng để thoả mãn nên ở cấp độ này, nhu cầu chỉ có khả năng phát động sức mạnh của các chức năng tâm lí và tạo ra sự kích thích chung. Kết quả dẫn đến các hành vi tìm tòi vô hướng. Cấp độ thứ hai, cao hơn, nhu cầu "gặp gỡ" đối tượng hay cấp độ nhu cầu có đối tượng. Ở cấp độ này, nhu cầu có khả năng kích thích, hướng dẫn và điều chỉnh hoạt động theo một hướng rõ ràng: hướng đến đối tượng thoả mãn nhu cầu. Như vậy, nhu cầu theo đúng nghĩa tâm lí học (ở cấp độ tâm lí) phải gắn liền với đối tượng của nó. Nói cách khác, nhu cầu phải được "vật hoá", "đối tượng hoá" vào trong thực thể khách quan ở bên ngoài chủ thể, hướng dẫn và kích thích chủ thể về phía đó. Sự phát triển của nhu cầu là sự phát triển nội dung đối tượng của nó. Về phương diện triết học, ta thấy, bản thân đối tượng của hoạt động hiện ra trước chủ thể như là ***cái*** *đáp ứng nhu cầu này hay khác của chủ thể. Đồng thời, chính đối tượng đó cũng là sự đối tượng hoá nhu cầu của con người.*

6.2.4.2. Mục đích – Hành động

Mục đích là đối tượng mà chủ thể ý thức cần phải chiếm lĩnh nó, làm phương tiện để thoả mãn nhu cầu hoạt động.

Xét về phương diện nguồn gốc phát sinh hoạt động (cả phương diện loài và cá nhân), lúc đầu hoạt động nhằm đáp ứng trực tiếp nhu cầu của mỗi người. Về sau, do sự phát triển của kĩ thuật và phân công lao động (sự phát triển của hoạt động), dẫn đến tách ra những đối tượng bộ phận, đóng vai trò trung gian, không trực tiếp thoả mãn nhu cầu của chủ thể. Nhưng nhờ kết quả đó, chủ thể hướng tới thoả mãn nhu cầu của mình. Đối tượng được tách ra đó chính là mục đích, tương ứng với nó là hành động. Như vậy, về nguyên thuỷ, đối tượng với tư cách là mục đích, là vật trung gian giữa chủ thể với động cơ. Muốn thoả mãn nó,

chủ thể phải hành động. Hành động được A.N. Leonchev định nghĩa là quá trình bị chi phối bởi biểu tượng về kết quả phải đạt được, nghĩa là quá trình nhằm một đối tượng được ý thức cần phải chiếm lĩnh. Khái niệm mục đích quan hệ với hành động cũng giống như khái niệm động cơ quan hệ với hoạt động.

– *Động cơ có chức năng kích thích hoạt động của chủ thể.*

– *Mục đích có chức năng hướng dẫn chủ thể tới đối tượng thoả mãn nhu cầu.*

Việc tách đối tượng bộ phận trở thành mục đích hành động, dẫn đến sự phân li chức năng của động cơ (xét về nguồn gốc phát sinh). Lúc đầu, động cơ bao hàm cả chức năng kích thích và hướng dẫn chủ thể đến đối tượng thoả mãn nhu cầu. Nhưng khi hoạt động phát triển, được phân li, xuất hiện những đối tượng và sản phẩm trung gian. Những sản phẩm (đối tượng) này đảm nhận chức năng dẫn chuyển (hướng dẫn) chủ thể tới động cơ. Bây giờ xuất hiện sự phân hoá: động cơ vẫn duy trì chức năng kích thích còn mục đích có chức năng hướng dẫn. Việc phân định chức năng của động cơ và của mục đích cho phép ta nhận ra hoạt động hay hành động. Chẳng hạn, động tác vẽ tranh của người hoạ sĩ là hoạt động hay hành động? Điều này phải căn cứ vào chức năng của đối tượng (tranh vẽ). Nếu bức tranh đó được vẽ với tư cách là thoả mãn nhu cầu sáng tạo nghệ thuật thì đó là hoạt động. Lúc đó có hàng loạt các hành động bộ phận như tìm phong cảnh mẫu, quan sát... Còn nếu việc vẽ tranh nhằm mục đích trả bài thi tốt nghiệp hoặc nhằm phục vụ cho việc quảng cáo mua bán... thì nó là hành động, nhằm hướng tới động cơ không cùng với mục đích vẽ bức tranh (điểm thi, kiếm tiền).

Điều quan trọng bậc nhất ở đây là xác định quan hệ giữa mục đích và động cơ, từ đó dẫn đến quan hệ hoạt động và hành động.

Trong quan hệ mục đích – động cơ có đặc điểm vừa độc lập vừa phụ thuộc và chuyển hoá cho nhau. Mục đích là đối tượng mà chủ thể cần chiếm lĩnh, nó chứa đựng nội dung tâm lí và kĩ thuật hình thành. Vì vậy, nó có khả năng tồn tại độc lập, tồn tại vì nó trong mối quan hệ với hành động, dẫn đến hành động có tính độc lập và tính xác định cao. Trong tình huống độc lập, hành động được thực hiện nhằm giải quyết hai câu hỏi: Đạt được cái gì? Đạt được cái đó bằng cách nào, như thế nào?

Mặt khác, mục đích không tồn tại tự thân, hoàn toàn vì nó mà còn vì cái khác. Do đó, hành động thường được liên hệ với các hành động khác, nhằm hướng tới thoả mãn nhu cầu nào đó, tức là trả lời câu hỏi: Vì cái gì? Từ đó, mục đích dẫn đến động cơ. Về phía chủ thể, hoạt động tồn tại dưới hình thức hành động hay chuỗi các hành động. Nếu loại trừ khỏi hoạt động tất cả những hành động thực hiện nó thì nói chung, hoạt động chẳng còn gì. Nói cách khác, hành động tạo nên đời sống của hoạt động. Ở đây, có hai khía cạnh quan trọng, mang ý nghĩa phương pháp luận:

– *Thứ nhất,* so với hoạt động, hành động là đơn vị tâm lí có tính độc lập và có tính xác định cao. Nó có thể tự do tham gia, kết hợp với các hành động khác để tạo ra chuỗi hành động thực hiện một hoạt động nào đó. Ngược lại, hoạt động chỉ có thể được thực hiện thông qua hành động. Trong thực tiễn, có trường hợp hoạt động được biểu hiện bởi một hành động, khi đó về phía đối tượng, *mục đích của hành động có khả năng thực hiện chức năng của động cơ* là hướng dẫn và kích thích chủ thể hoạt động. Nói cách khác, mục đích đó đã trực tiếp thoả mãn nhu cầu của chủ thể.

– *Thứ hai,* trong đa số trường hợp, động cơ được phân li thành nhiều mục đích bộ phận. Vì vậy, về phía chủ thể, hoạt động được thực hiện bởi các hành động cụ thể, ứng với mỗi mục đích riêng. Do đó, vấn đề quan trọng là ở chỗ *phải xác định được* vùng các mục đích phù hợp *với việc thoả mãn một động cơ nào đó,* để từ đó xác định chuỗi các hành động tương ứng dẫn đến động cơ. Điều này có ý nghĩa sống còn trong quá trình hình thành hoạt động của cá nhân.

– *Thao tác là cơ cấu kĩ thuật của hành động, là phương thức triển khai của hành động. Thao tác có chức năng là phương tiện của hành động.*

Trở lại vấn đề hành động, để thực hiện một hành động nào đó, ít nhất phải thoả mãn hai điều kiện: *Một mặt,* về phía chủ thể phải ý thức được đối tượng cần hình thành, tức là phải trả lời được câu hỏi: đạt tới cái gì? *Mặt khác,* về phía khách quan, hành động bị chi phối bởi hai yếu tố: những hoàn cảnh vật chất bên ngoài (xã hội, tự nhiên...) và logic kĩ thuật để hình thành đối tượng, tức là phải trả lời được câu hỏi: Đạt tới cái đó như thế nào? Nói cách khác, hành động phải thực hiện nhiệm vụ (Nhiệm vụ là mục đích được đề ra trong những hoàn cảnh nhất định). Muốn vậy, phải có phương thức hành động, A.N. Leonchev gọi nó là thao tác.

Về lí thuyết, hành động và thao tác đều là quá trình tác động của chủ thể lên đối tượng, nhưng giữa chúng có sự khác nhau về bản chất, hành động là một đơn vị tâm lí trọn vẹn, bao hàm mục đích tâm lí và các thao tác thực hiện mục đích. Không có hành động không có mục đích. Vì vậy, hành động bao giờ cũng là hành động tâm lí của chủ thể (dù nó được thể hiện dưới bất kì hình thức nào). Ngược lại, thao tác không phải là đơn vị tâm lí độc lập, nó không có mục đích riêng, chỉ là phương tiện để thực hiện mục đích của một hành động nào đó. Nó thuần tuý là cơ cấu kĩ thuật của hành động. Thao tác có thể được tháo lắp ra khỏi hành động và tự do tham gia vào bất kì hành động nào, nếu hành động đó phù hợp với nó về logic. Nói chung, số phận của thao tác là sớm hay muộn cũng trở thành chức năng của máy móc. Mặt khác, tuy là phần tử được hành động "vay mượn", nhưng thao tác làm nên nội dung kĩ thuật của hành động, là sự vận hành của hành động đến mục đích. Vì vậy thao tác không "lệ thuộc" vào hành động, mà ngược lại, tiến trình tiến tới mục đích phụ thuộc vào các thao tác này. Hiển nhiên là với cùng một mục đích nhưng trong những điều kiện khác nhau, chủ thể hành động phải có các thao tác khác nhau. Vậy, thao tác được sinh ra từ đâu và như thế nào?

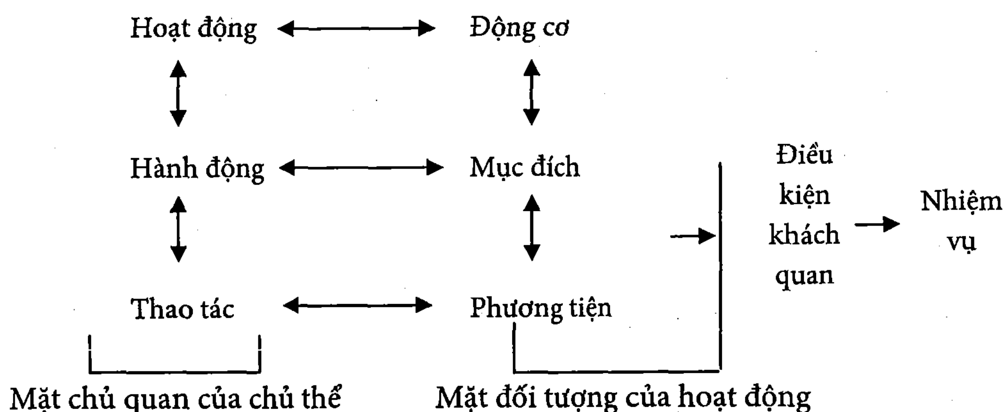
Thao tác được sinh thành từ hành động, nó là kết quả của việc cải tổ hành động, do việc đưa hành động này vào hành động kia hay do diễn ra "kĩ thuật hoá" hành động.

Mục đích hành động (với tư cách là đối tượng cần đạt được của hành động), không chỉ chứa đựng nội dung đối tượng mà còn bao hàm cả cách làm ra nó (logic thao tác dẫn đến đối tượng). Khi còn là mục đích – đối tượng, chủ thể chưa biết logic này (vì vậy chủ thể phải ướm thử và điều chỉnh các cử động của mình theo biểu tượng về cách đó). Nhưng khi đã chuyển thành mục đích – sản phẩm thì chủ thể không chỉ nắm được nội dung của đối tượng mà còn nắm luôn cả cách làm ra nó – tức là tạo ra cho mình các thao tác tạo ra sản phẩm đó.

Bước tiếp theo của quá trình chuyển hoá hành động thành thao tác là luyện tập hành động và chuyển hành động đã được luyện tập vào việc thực hiện hành động khác, sau khi tiến hành "kĩ thuật hoá" hành động đó (tức là tước bỏ mục đích của nó). Về phía khách quan, *đó là quá trình chuyển hoá từ mục đích thành phương tiện.*

Minh hoạ đơn giản nhất cho quá trình này là việc hình thành các thao tác đọc của học sinh. Lúc đầu, việc đọc được hình thành với tư cách là hành động có mục đích – hành động đọc chữ. Mục đích là tách tiếng ra khỏi các kí hiệu ghi âm và chuyển chúng từ kí hiệu thị giác thành tín hiệu âm thanh, phát ngôn được dòng âm thanh đó có quy tắc ngữ pháp, đúng thanh điệu, ngữ điệu. Sau khi thực hiện được (đã biết đọc thành thạo), học sinh chuyển hành động đọc này vào trong hành động đọc bài văn. Bây giờ, trong ý thức các em không còn tồn tại các yếu tố mục đích của hành động đọc chữ, mà chỉ còn có thao tác đọc, nó đã trở thành phương tiện để học sinh triển khai đọc bài văn, với mục đích là tìm hiểu và cảm thụ nội dung, nghệ thuật của bài văn đó.

Tóm lại, trong dòng hoạt động tạo nên đời sống tâm lí con người, sự phân tích đã tách ra những *hoạt động* riêng rẽ, dựa theo *động cơ kích thích chúng*. Tiếp đến, tách ra những *hành động* – những quá trình *được hướng dẫn bởi mục đích* có ý thức. Cuối cùng là những *thao tác* phụ thuộc trực tiếp vào các điều kiện khách quan mà trong đó chủ thể phải sử dụng các *phương tiện* nào đó để đạt đến mục đích cụ thể. Sự phân tích trên không phải là sự chia nhỏ hoạt động thành các yếu tố mà là vạch ra các quan hệ bên trong đặc trưng của hoạt động – các quan hệ chức năng và sự chuyển hoá giữa các chức năng của nó. Có thể mô hình hoá quan hệ bên trong của hoạt động bằng sơ đồ sau:



Việc phát hiện cấu trúc chung của hoạt động có ý nghĩa hàng đầu trong việc giải quyết hàng loạt vấn đề lí luận và thực tiễn của tâm lí học. Chẳng hạn, trong lĩnh vực dạy học, trước hết là vấn đề hình thành hoạt động học tập cho học sinh. Để làm được việc này đầu tiên và quan trọng nhất là phải hình thành được hành động học tập. Muốn vậy, thầy giáo (và học sinh) phải xác định rõ ràng, đầy đủ, sâu sắc và triệt để mục đích của hành động và các thao tác (phương tiện) triển khai tới mục đích đó. Trên cơ sở hành động được hình thành, các em tiếp tục luyện tập, "kĩ thuật hoá", để biến nó thành phương tiện cho hành động học tập tiếp theo.

6.2.5. Hoạt động chủ đạo trong sự phát triển của trẻ em

6.2.5.1. Hoạt động chủ đạo

Công lao phát hiện ra hoạt động chủ đạo và sử dụng nó để phân chia và điều khiển các giai đoạn phát triển tâm lí trẻ em thuộc về A.N. Leonchev và D.B. Elkonin, người cộng sự và học trò của ông.

A.N. Leonchev cho rằng, mỗi giai đoạn phát triển tâm lí trẻ em đặc trưng bởi một quan hệ nhất định của trẻ với thực tại, có tính chất chủ đạo trong một giai đoạn nhất định, bởi một kiểu hoạt động nhất định – hoạt động chủ đạo.

Dấu hiệu để xác định chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác chính là sự thay đổi kiểu hoạt động chủ đạo, thay đổi quan hệ chủ đạo của đứa trẻ với thực tế.

Hoạt động chủ đạo là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu nhất trong các quá trình tâm lí và trong các đặc điểm tâm lí của nhân cách trẻ em ở giai đoạn phát triển nhất định của nó.

Có thể căn cứ vào tính chất biểu hiện của đối tượng hoạt động để phân loại hoạt động vui chơi, học tập, lao động sản xuất, hoạt động chính trị xã hội, sáng tạo khoa học, nghệ thuật... Một trong cách phân chia phổ biến là căn cứ vào vai trò của nó trong việc hình thành và phát triển các chức năng tâm lí cá nhân trong từng giai đoạn nhất định: *hoạt động chủ đạo* và *hoạt động thứ yếu, phụ thuộc.*

6.2.5.2. Đặc điểm của hoạt động chủ đạo

Hoạt động chủ đạo có ba đặc điểm:

– *Thứ nhất:* là hoạt động mà trong đó làm nảy sinh và diễn ra sự phân hoá thành những dạng hoạt động mới khác. Chẳng hạn, trong hoạt động vui chơi của trẻ em mẫu giáo (với tư cách là hoạt động chủ đạo của giai đoạn lứa tuổi này), lần đầu tiên làm xuất hiện hoạt động học tập của các em (theo nghĩa hẹp của từ này). Khi chơi, các em đã bắt đầu học.

– *Thứ hai:* là hoạt động mà trong đó các quá trình tâm lí riêng biệt được hình thành hay được tổ chức lại. Trong chơi đùa, trẻ em hình thành các quá trình tưởng tượng tích cực, trong học tập hình thành quá trình tư duy trừu tượng... ở đây cần lưu ý, không nên hiểu máy móc tất cả quá trình tâm lí trong mỗi giai đoạn nào đó đều được náy sinh trong hoạt động chủ đạo. Có nhiều quá trình tâm lí được hình thành và được tổ chức lại không trực tiếp ở ngay bên trong hoạt động chủ đạo nhưng về cơ bản, những quá trình đó có trong các dạng hoạt động khác về nguồn gốc, gắn với hoạt động chủ đạo của giai đoạn hiện thời.

– *Thứ ba:* là hoạt động mà những biến đổi tâm lí cơ bản của nhân cách trẻ em trong giai đoạn đó, phụ thuộc chặt chẽ vào nó. Chẳng hạn, các khả năng ứng xử của trẻ phù hợp các chuẩn mực xã hội ở tuổi mẫu giáo được hình thành thông qua hoạt động chơi của chúng[1].

Như vậy, dấu hiệu để xác định hoạt động chủ đạo không phải là những chỉ số đơn thuần về số lượng. Nó không phải là hoạt động hay gặp nhất trong giai đoạn phát triển nào đó, cũng không phải là hoạt động đứa trẻ giành nhiều thời gian vào đó. Hoạt động chủ đạo là hoạt động chi phối các hoạt động khác, tạo nên cấu trúc đặc trưng của nhân cách và định hướng sự phát triển của nhân cách đó.

---

[1] Trong công trình *Tâm lí học trẻ em*, D.B. Elkonin cũng xác định các đặc điểm của hoạt động chủ đạo. Tuy nhiên, các đặc điểm do Elkonin nêu ra có nhiều ý khác với A.N. Leonchev: theo đó hoạt động chủ đạo có bốn đặc điểm. *Một là,* hoạt động mà ở giai đoạn phát triển ấy, những quan hệ điển hình của trẻ em với người lớn và thông qua nó mà quan hệ với thực tại, bộc lộ ra trọn vẹn hơn cả. *Hai là,* hoạt động gắn trẻ với những yếu tố nào của thực tại xung quanh là nguồn gốc của phát triển tâm lí ở giai đoạn đó. *Ba là,* những biến đổi tâm lí cơ bản trong nhân cách của trẻ ở giai đoạn đó, trước hết phụ thuộc vào hoạt động chủ đạo. *Bốn là,* hoạt động mà trong đó việc hình thành hay cấu tạo lại các quá trình tâm lí cơ bản của trẻ được thực hiện (D.B. Elkonin, vấn đề phát triển tâm lí của trẻ em trong tâm lí học Liên Xô. M, 1978 (bản tiếng Việt), tr.427.

Như đã biết, khi phân tích cấu trúc hoạt động lao động sản xuất, hoạt động thực tiễn, C. Mác đã chỉ rõ, hoạt động hiện tại của cá nhân không phải là cái gì đó độc lập. Ngược lại, nó bị quy định bởi những điều kiện sống của cá nhân, bởi những thành quả của hoạt động trước đó. "Do sự việc đơn giản là mỗi thế hệ sau đã có sẵn những lực lượng sản xuất do những thế hệ trước đây xây dựng lên và được thế hệ mới dùng làm nguyên liệu cho sự sản xuất mới"[1]. Chuyển vào trong lĩnh vực tâm lí học, hoạt động chỉ đạo cung cấp nội dung chủ yếu cho sự phát triển trong mỗi giai đoạn nhất định. Vấn đề đặt ra là nội dung đó do đâu mà có? Dĩ nhiên nó phải tồn tại trong môi trường xã hội đã có. Hơn nữa, môi trường xã hội không phải là cái bất biến, nó thường xuyên thay đổi theo sự phát triển của xã hội. Vì vậy, nội dung hoạt động của cá nhân trẻ em phụ thuộc vào nội dung xã hội và phụ thuộc vào sự biến đổi của nội dung đó. Về phía nhân cách trẻ em ta thấy, nó mang bản chất của xã hội và mang tính chất lịch sử. Điều này do chính nội dung của hoạt động tạo ra, trong sự chế ước của hoàn cảnh xã hội. Ai cũng biết rằng trẻ em trong các giai đoạn xã hội khác nhau, trong các dân tộc khác nhau, các quốc gia có trình độ phát triển khác nhau sẽ được tạo ra nội dung cụ thể cho sự phát triển khác nhau.

6.2.5.3. Sự thay thế hoạt động chủ đạo trong các giai đoạn phát triển của trẻ em

Trong các công trình lí luận của A.N. Leonchev, không tìm thấy ông trực tiếp khẳng định trong mỗi giai đoạn phát triển của trẻ em có bao nhiêu hoạt động chủ đạo. Tuy nhiên, qua các nghiên cứu có tính chất thực tiễn như: "Cơ sở tâm lí học của trò chơi ở tuổi mẫu giáo", A.N. Leonchev đã xác định hoạt động chủ đạo trong sự phát triển của trẻ em giai đoạn này là hoạt động vui chơi. Khi phân tích điều kiện quy định một hành động chủ đạo, ông cũng xác lập logic chuyển hoá các hoạt động chủ đạo tương ứng với từng giai đoạn: *hoạt động vui chơi – tuổi mẫu giáo; việc học tập có hệ thống trong nhà trường – tuổi học sinh; hoạt động chuẩn bị chuyên môn hay lao động sản xuất...– tuổi trưởng thành.* Từ những công trình

[1] C. Mác và Ph. Ăngghen (1994), *Toàn tập*, tập 23, NXB Chính trị Quốc gia, tr.285.

nghiên cứu trên, có thể hướng đến quan điểm của ông, cho rằng trong mỗi giai đoạn phát triển có một hoạt động chủ đạo tương ứng.

Phát triển theo hướng này, trong các công trình nghiên cứu của mình, D.B. Elkonin đã dựa trên các lớp đối tượng mà trẻ em hướng tới để xác định hình thái hoạt động. Từ đó, ông chia đối tượng thành hai lớp: Lớp A, gồm những quan hệ giữa trẻ em với người lớn, với xã hội nói chung. Nói vắn tắt, đó là quan hệ người – người theo nghĩa hẹp của nó; Lớp B, gồm quan hệ của trẻ em với thế giới vật thể có trong thiên nhiên và do con người sáng tạo ra. Từ giả thuyết này, Elkonin cho rằng, trong mỗi giai đoạn phát triển của trẻ em có một hoạt động chủ đạo và các giai đoạn này chuyển tiếp cho nhau do sự thay thế một hoạt động chủ đạo này bằng một hoạt động chủ đạo khác. Chẳng hạn, theo D.B. Elkonin, từ lúc mới sinh đến khi 7 tuổi, trẻ em trải qua ba giai đoạn phát triển với các lớp quan hệ khác nhau, bao gồm giai đoạn sơ sinh: từ lúc mới sinh đến một tuổi; giai đoạn tuổi thơ: từ 1 – 3 tuổi; giai đoạn mẫu giáo: từ 3 – 7 tuổi.

Sự thay thế từ hoạt động chủ đạo này sang hoạt động chủ đạo khác của giai đoạn tiếp theo chiếm vị trí trung tâm của lí thuyết về hoạt động chủ đạo. Đồng thời là một trong những đóng góp to lớn của A.N. Leonchev về lĩnh vực này.

A.N. Leonchev cho rằng, thời điểm xác định sự thay thế từ hoạt động chủ đạo này sang hoạt động khác được đặc trưng bởi vị trí của đứa trẻ trong mối quan hệ giữa nó với thực tại xung quanh. Theo ông, quá trình phát triển dẫn trẻ đến chỗ nhận thức vị trí mà nó đang chiếm trong thế giới quan hệ với mọi người xung quanh không còn phù hợp với khả năng của nó, đứa trẻ xuất hiện nhu cầu muốn thay đổi vị trí hiện tại của mình. Từ đó, nảy sinh mâu thuẫn giữa khả năng của sự phát triển của trẻ với chính mức phát triển mà đứa trẻ đang có do hoạt động hiện thời tạo ra. Việc giải quyết mâu thuẫn này tất yếu dẫn đến thay thế hoạt động chủ đạo này bằng hoạt động chủ đạo khác trong các giai đoạn phát triển, trước hết phải nắm được cơ chế chuyển hoá từ hoạt động này sang hoạt động khác. Tức là cơ chế hình thành hoạt động từ hành động và ngược lại. Đây chính là chìa khoá để ta hiểu được toàn bộ vấn đề chuyển hoá của các loại hoạt động tâm lí nói chung,

hoạt động chủ đạo nói riêng. Để giải quyết vấn đề này, chúng ta phải quay lại cấu trúc hoạt động do Leonchev xác định.

A.N. Leonchev luôn luôn gắn hoạt động của cá nhân với động cơ của nó. Đồng thời động cơ luôn được hiểu là đối tượng hoá của nhu cầu nào đó, do vậy, hoạt động, về bản chất là hướng tới thoả mãn nhu cầu. Trong khi đó, hành động có ý nghĩa khác. Đó là quá trình mà đối tượng của nó không trực tiếp trùng với động cơ, không trực tiếp thoả mãn nhu cầu. Đối tượng của hành động không tự nó thúc đẩy chủ thể hành động (vì nó không trực tiếp gắn với nhu cầu). Vì thế, muốn hành động xuất hiện, chủ thể phải ý thức được quan hệ của đối tượng đó với động cơ hoạt động mà hành động đó tham gia, tức là ý thức về đối tượng hành động như một mục đích hướng tới động cơ. Như vậy, mục đích dẫn đến động cơ, còn bản thân nó không phải là động cơ. Nó không phải là hiện thân của nhu cầu vào thực thể mà là thực thể dẫn đến đối tượng của nhu cầu. Vì vậy, mục đích bao giờ cũng có chức năng trung gian giữa chủ thể với động cơ. Việc phân biệt giữa hoạt động và hành động phải dựa vào đối tượng của nó có chức năng nào: mục đích hay động cơ. Hành vi học tập của trẻ em có thể là hoạt động học tập nếu nó được thúc đẩy bởi động cơ chiếm lĩnh tri thức, thoả mãn nhu cầu nhận thức của cá nhân. Nhưng nó có thể là hành động học, nếu được thực hiện với mục đích làm hài lòng cha mẹ và đằng sau sự hài lòng đó là các phần thưởng mà cha mẹ giành cho. Ở đây, mục đích học là phương tiện để đạt được động cơ khác, động cơ phần thưởng, nhu cầu được thưởng.

Giữa hoạt động và hành động có mối quan hệ đặc biệt, chuyển hoá cho nhau. Động cơ có thể chuyển thành mục đích, do đó, hoạt động chuyển thành hành động. Ngược lại, mục đích có thể phát triển thành động cơ, khi đó hành động là hoạt động. Sự chuyển hoá này là yếu tố cực kì quan trọng. Chỉ có bằng con đường chuyển hoá này, mới làm nảy sinh hoạt động mới, làm xuất hiện quan hệ mới giữa trẻ em với thực tại, từ đó làm xuất hiện hoạt động chỉ đạo.

"Cơ chế tâm lí" của sự chuyển hoá này chính là sự hình thành động cơ mới trên cơ sở mục đích của hành động đã có. Để minh hoạ cho quá trình này, A.N. Leonchev phân tích sự hình thành động cơ học tập của học sinh.

Giả sử, có một học sinh phải ngồi học bài ở nhà một cách không tự giác. Mặc dù nó ý thức được trách nhiệm của mình và những hậu quả xấu của việc không làm bài ở nhà (bị điểm kém, bị cha mẹ, cô giáo trách phạt...). Nhưng sự ý thức đó vẫn chưa đủ để trẻ tự giác làm bài. Trẻ muốn được đi chơi, đi đá bóng. Bây giờ, cha mẹ ra điều kiện: làm xong bài mới được đi chơi, vì thế đứa trẻ ngồi vào bàn học.

– Về mặt tâm lí học, A.N. Leonchev nhận thấy ở đây có hai động cơ thúc đẩy đứa trẻ ngồi học: Loại thứ nhất, ý thức trách nhiệm và nhu cầu được điểm tốt; Loại thứ hai, được đi đá bóng. Trong trường hợp này loại thứ nhất không có hiệu lực thúc đẩy đứa trẻ tự giác học bài, vì vậy, nó là loại động cơ chỉ được hiểu, còn loại thứ hai có hiệu lực, Leonchev gọi là *động cơ tác động thực tế*.

– Về phía chủ thể, hành vi học bài của đứa trẻ là hành động học (chưa phải là hoạt động học). Vấn đề quyết định tiếp theo là làm thế nào để động cơ chỉ được hiểu có thể trở thành động cơ có hiệu lực, khi đó ta chuyển được hành động lên hoạt động. Theo A.N. Leonchev sự chuyển hoá này có thể diễn ra trong điều kiện kết quả của hành động có ý nghĩa hơn so với động cơ thực sự thúc đẩy hành động ấy. Trong minh hoạ trên, kết quả về điểm tốt, về lời khen do việc làm bài mang lại có ý nghĩa hơn so với động cơ được đi đá bóng của đứa trẻ, dẫn đến đứa trẻ tự giác làm bài không phải chỉ vì được đi chơi mà vì điều có ý nghĩa hơn: được đi chơi và được điểm tốt. Ở đây xuất hiện sự "đối tượng hoá" mới những nhu cầu của đứa trẻ, đưa những nhu cầu này từ mức được ý thức lên mức cao hơn, mức có hiệu lực.[1] Việc chuyển sang hoạt động chủ đạo mới giống với quá trình chuyển hoá trên. Điểm khác ở đây chỉ là "động cơ được hiểu" trở thành "động cơ hiệu lực" trong trường hợp chúng không ở trong lĩnh vực các quan hệ đứa trẻ hiện đang tham gia, mà nằm trong những quan hệ đặc trưng cho vị trí mà nó sẽ có trong giai đoạn phát triển cao hơn. Chẳng hạn, hành động học tập sau khi trở thành

[1] Từ việc phân tích hai loại động cơ nêu trên, A.N. Leonchev cho rằng nghệ thuật giáo dục nói chung có thể là sự kết hợp đúng đắn "động cơ được hiểu" với động cơ "tác động thực sự", đồng thời, kịp thời gán kết quả cho hành động thành công, để từ đó đảm bảo chuyển sang kiểu động cơ thật sự cao hơn, điều khiển cuộc sống của cá nhân.

hoạt động học tập độc lập ở học sinh. Nó quyết định vững chắc quan hệ của trẻ với thế giới xung quanh và dưới ảnh hưởng của nhà trường theo nhịp độ ngày càng tăng, nó sẽ vượt qua sự phát triển của những dạng hoạt động khác của trẻ. Dẫn đến những kết quả mới, những quá trình tâm lí mới của trẻ lần đầu tiên được xuất hiện trong hoạt động này và điều đó có nghĩa là hoạt động học tập bắt đầu đóng vai trò của hoạt động chủ đạo trong giai đoạn lứa tuổi học sinh.

Khi hoạt động và hoạt động chủ đạo đã được xác lập, tức là quan hệ cơ bản giữa trẻ em với hiện thức đã được triển khai và ổn định thì đồng thời xuất hiện quan hệ chi phối hoạt động – hành động. Trong các hoàn cảnh khác nhau, tuỳ theo hành động tham gia vào hoạt động nào, nó sẽ mang đặc tính tâm lí phù hợp với động cơ tương ứng của hoạt động đó. Hiển nhiên là cùng một hành động giải bài tập, với mục đích khách quan là giải bài tập nhưng hành động này tham gia vào hoạt động học với động cơ tri thức sẽ khác với việc khi hành động này tham gia vào hoạt động học với động cơ quan hệ xã hội.

Như vậy, theo quan điểm hoạt động, sự phát triển của trẻ em diễn ra theo hai hướng: *Hướng cơ bản,* quyết định sự phát triển là những biến đổi trong phạm vi quan hệ hiện thực của trẻ em với đời sống xã hội thông qua hoạt động dẫn đến biến đổi hành động, thao tác, chức năng; *Hướng thứ hai* là, từ sự sắp xếp lại các chức năng, thao tác, phụ thuộc vào sự phát triển của hoạt động. Cùng với sự biến đổi thực tế vị trí của trẻ em trong quan hệ hiện thực, ý thức của nó cũng được biến đổi, biểu hiện ở sự biến đổi động cơ hoạt động. Những động cơ mới luôn được nảy sinh, dẫn đến sự cải tổ các hành động trước đó của nó. Các hoạt động mà trước đó đóng vai trò chủ đạo được thay thế và trở thành hoạt động thứ yếu, làm nảy sinh hoạt động chủ đạo mới, trẻ em bước vào giai đoạn phát triển mới, cao hơn.

Việc đưa khái niệm hoạt động chủ đạo vào giáo dục có ý nghĩa thực tiễn to lớn; mỗi hoạt động chủ đạo sẽ mang lại một thành tựu mới, một cấu trúc tâm lí đặc trưng và từ đó, chủ thể sử dụng nó như là phương tiện để thực hiện các hoạt động của mình. Vì vậy, nhiệm vụ cơ bản của giáo dục là tổ chức quá trình hình thành các hoạt động chủ đạo của học sinh trong suốt quá trình phát triển từ sơ sinh đến trưởng thành, qua các giai đoạn khác nhau.

6.3. Sự phát triển tâm lí trẻ em

Trong số các thành tựu nghiên cứu của A.N. Leonchev, nổi bật lên đóng góp của ông về vai trò của hoạt động và hoạt động chủ đạo trong sự phát triển tâm lí trẻ em, trước hết là vấn đề nguồn gốc, nội dung và phương thức của sự phát triển.

6.3.1. Nguồn gốc và nội dung của sự phát triển tâm lí trẻ em theo cách tiếp cận hoạt động

Nguồn gốc của sự phát triển của mọi cá nhân và xã hội trong hiện tại và tương lai là nền văn hoá vật chất và tinh thần do các thế hệ nhân loại sáng tạo ra.

Trong truyền thống tâm lí học cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX, vấn đề nguồn gốc sự phát triển tâm lí được quy về việc tách (một cách siêu hình) các yếu tố sinh học, tự nhiên của cá nhân (thể chất, cấu trúc hệ thần kinh, cấu trúc gen, khả năng di truyền...) và yếu tố môi trường xã hội, sau đó xác định vai trò và mối quan hệ giữa các yếu tố này trong quá trình phát triển của trẻ em. Từ góc độ riêng của mình, giữa các nhà tâm lí học nổ ra tranh luận gay gắt. Một bên giữ quan điểm quyết định luận sinh học, còn bên kia là quyết định luận xã hội; giữa hai thái cực là các nhà tâm lí học trung dung, với học thuyết hai yếu tố.

Những năm 30 của thế kỉ XX, hàng loạt công trình nghiên cứu tâm lí học đã chỉ ra sự cực đoan là ấu trĩ khoa học, còn thuyết hội tụ là sự ghép máy móc hai yếu tố tự nhiên và xã hội trong sự phát triển.

Không ai phủ nhận vai trò của yếu tố tự nhiên, di truyền trong sự phát triển người. Nhưng ở đây cần luôn luôn ý thức rằng: về phương diện loài, các yếu tố tự nhiên, nhục thể (cơ thể) của con người là một bộ phận của sự phát triển, là sản phẩm của nó. C. Mác và Ph. Ăngghen đã chứng minh việc tạo ra "con người" là do lịch sử loài người[1]. Về phương diện cá nhân, như các công trình nghiên cứu bằng phương pháp trẻ em sinh đôi đã chỉ rõ[2], các yếu tố thần kinh, cấu trúc gen, cấu trúc

---

[1] C. Mác viết: "Sự hình thành năm giác quan là công việc của toàn bộ lịch sử thế giới từ trước tới nay" (*Bản thảo Kinh tế triết học năm 1844*, NXB Sự thật, Hà Nội, 1989, tr.109).

[2] Chẳng hạn, trong công trình nghiên cứu trẻ sinh đôi của I.I. Canaev – NXB Viện Hàn lâm khoa học Liên Xô, 1959, đã dẫn ra nhiều nghiên cứu các cặp trẻ em sinh đôi cùng trứng ($SĐ_1$) và

di truyền... chỉ là cơ sở vật chất, điều kiện của sự phát triển. Nó ảnh hưởng tới tốc độ, nhịp độ, sắc thái, biểu hiện và quy định giới hạn của sự phát triển nhưng nó không quy định nội dung của sự phát triển. Trong khi đó, đây mới thực sự là bản chất của nó. Vấn đề môi trường xã hội, phải được xét khác với các yếu tố tự nhiên trong quá trình phát triển của trẻ em. Sự thật ở đây là gì? Đúng là cái gì mà đứa trẻ cần có trong hiện tại và tương lai cuộc sống tâm lí của mình thì chưa có và không bao giờ có sẵn ở bên trong các cơ chế sinh học của nó. Ngược lại, những cái đó đã có ở bên ngoài nó, trong nền văn hoá – xã hội, tức là trong môi trường xã hội. Về đại thể, môi trường xã hội không phải là điều kiện (như trong sự phát triển của động vật) mà là nguồn gốc của sự phát triển. Tuy nhiên, nói như vậy chưa thực sự chính xác. Bằng quan sát kinh nghiệm, người ta cũng dễ nhận thấy hai đứa trẻ trong một gia đình, các học sinh trong cùng lớp, trẻ em cùng khu dân cư... nghĩa là cùng một môi trường xã hội, nhưng chúng là các nhân cách khác nhau cả về bản chất và chiều hướng phát triển. Ở đây, cần tránh quan niệm về vai trò của môi trường xã hội như một số nhà tâm lí – xã hội học Pháp: xã hội là cái có sẵn, một thế lực xa lạ, có sức mạnh cưỡng bức và xâm nhập vào đứa trẻ, biến nó từ đứa trẻ tự nhiên cá nhân thành đứa trẻ xã hội. Thực ra, cái xã hội đó hoàn toàn không có trước con người, đối ngược với con người và bất biến. Nó chính là sản phẩm của hoạt động của con người, biến đổi và phát triển cùng với sự biến đổi và phát triển của con người.

Môi trường xã hội vừa quy định sự phát triển của con người vừa là sản phẩm của nó. Chữ "vừa" ở đây không có nghĩa là sau này là cái kia mà là do cái này có cái kia, cái này quy định cái kia và ngược lại. Vì vậy, về cả phương diện loài người lẫn phương diện cá nhân, luận điểm của C. Mác: "Con người tạo ra hoàn cảnh đến

---

sinh đôi khác trứng ($SĐ_2$) được nuôi dạy trong các điều kiện cùng môi trường và khác môi trường. Các nghiên cứu này đều rút ra kết quả không có mối tương quan chặt giữa sự giống nhau về yếu tố thần kinh – di truyền với sự phát triển các yếu tố tâm lí của chúng; tính di truyền không phải là yếu tố quy định sự phát triển. Tuy nhiên, theo Canaev, các công trình đó đã làm lộ ra mối quan hệ giữa hoạt động của trẻ em với môi trường sống, thể tạng và tính cách khác nhau, mỗi trẻ em sinh đôi chọn riêng cho mình một môi trường nhỏ trong môi trường chung, tức là mỗi trẻ có môi trường phát triển riêng của mình, không giống với trẻ khác.

mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy", phải được coi là định lí của sự phát triển. Như vậy, môi trường xã hội là nguồn gốc của sự phát triển, nhưng còn ở dạng tiềm năng. Nó trở thành nguồn gốc hiện thực khi và chỉ khi diễn ra quan hệ sinh thành lẫn nhau giữa nó với hoạt động của chủ thể. Nó chính là tình huống xã hội của sự phát triển theo cách hiểu của L.X. Vưgotxki, tức là tình huống trong đó có sự tác động qua lại giữa đứa trẻ với môi trường xã hội (thế giới đồ vật và quan hệ với người lớn) bao quanh nó trong mỗi giai đoạn phát triển, hoặc là tính môi trường "cỏn con" – của riêng mỗi đứa trẻ, được tạo ra bằng cách thông qua hoạt động của mình, đứa trẻ "rút tỉa" từ môi trường xã hội chung những cái phù hợp với nhu cầu phát triển bản thân mình theo cách nói của D.B. Elkonin. Nói ngắn gọn, trong môi trường xã hội chung, mỗi đứa trẻ có môi trường phát triển riêng của mình, tuỳ thuộc vào việc triển khai hoạt động của trẻ trong môi trường đó. Môi trường riêng này mới thực sự là nguồn gốc của sự phát triển.

6.3.2. Nội dung và phương thức phát triển tâm lí, nhân cách trẻ em

Ngay trong tác phẩm có tính chất cương lĩnh "ý thức như một vấn đề của Tâm lí học hành vi", L.X. Vưgotxki phân biệt sự khác nhau về chất giữa kinh nghiệm của con vật với con người. Phát triển các luận điểm của L.X. Vưgotxki, A.N. Leonchev đã cố gắng làm sáng tỏ phương thức hình thành và phát triển tâm lí trẻ em. Trong hệ thống lí luận của ông, nổi lên những điểm sau đây:

– *Thứ nhất:* Quy luật duy nhất quyết định sự phát triển của con người là những quy luật xã hội lịch sử.

Cần phải xác định đúng vai trò của yếu tố tự nhiên và quy luật tự nhiên trong sự phát triển người. Theo A.N. Leonchev, quá trình chuyển từ động vật lên con người về đại thể có ba giai đoạn.

+ *Giai đoạn 1:* chuẩn bị về mặt sinh vật của con người (từ đầu kỉ thứ ba đến cuối kỉ thứ tư). Đây là những động vật đã biết sử dụng những công cụ thô sơ chưa qua chế tạo và đã có phương tiện giao tiếp đơn giản. Trong giai đoạn này quy luật sinh vật học chiếm độc tôn.

+ *Giai đoạn thứ hai:* chuyển sang người, kéo dài từ vượn người đến người Nêanđéctan. Đặc trưng của giai đoạn này là con người đã *sản xuất ra công cụ lao động,* đã *tạo ra lao động và xã hội.* Trong giai đoạn này, các quy luật sinh vật học vẫn chiếm ưu thế, con người vẫn tiếp tục biến đổi về mặt hình thái giải phẫu tuy nhiên, đã xuất hiện nhân tố mới: các quy luật xã hội lịch sử, do lao động sản xuất tạo ra.

+ *Giai đoạn thứ ba:* con người hiện đại (Homo Sapiens). Sự thay đổi căn bản tổ chức cơ thể của con người đã được hoàn thành và đã có tất cả những thuộc tính sinh vật cần thiết cho sự phát triển xã hội – lịch sử. *Quy luật duy nhất quyết định sự phát triển của con người là những quy luật xã hội lịch sử.* Mặc dù, tác động của quy luật biến dị – di truyền vẫn hoạt động nhưng nó không quyết định sự phát triển xã hội của loài người.

– *Thứ hai:* Những thành tựu phát triển được tích luỹ lại và được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác dưới dạng các hiện tượng của nền văn hoá vật chất và tinh thần.

Dạng lưu giữ này chỉ có trong xã hội loài người. Phương thức để tạo ra, gìn giữ và truyền lại các thành tựu phát triển đó là hoạt động, trước hết là lao động sản xuất – dạng hoạt động cơ bản của con người. Nền văn hoá vật chất và tinh thần do các thế hệ nhân loại sáng tạo ra là nguồn gốc vô tận cho sự phát triển của mọi cá nhân hiện tại và tương lai. Dĩ nhiên, nền văn hoá vật chất và tinh thần phong phú đó, nguồn gốc tâm lí vô tận đó, lúc đầu ở bên ngoài đối với tất cả trẻ em.

– *Thứ ba:* Làm thế nào để đứa trẻ có được kinh nghiệm lịch sử – xã hội mà vốn dĩ ở bên ngoài nó? Ở đây xuất hiện cơ chế lĩnh hội.

Khi phân biệt con người với con vật, cả L.X. Vưgotxki và A.N. Leonchev đều dựa vào kinh nghiệm của hành vi. Con vật chỉ có hành vi loài và hành vi cá thể (kinh nghiệm cá thể), còn con người ngoài những kinh nghiệm đó còn có kinh nghiệm lịch sử – xã hội và kinh nghiệm lao động.

Cơ chế để hình thành kinh nghiệm loài và kinh nghiệm cá thể động vật là thích nghi, tức là đưa hành vi loài thích nghi với các yếu tố biến đổi của môi trường, qua đó con vật tạo ra cho mình một kinh nghiệm.

Khi sinh ra, xung quanh đứa trẻ là thế giới đồ vật do con người tạo ra và thế giới quan hệ của người lớn. Đứa trẻ phát triển trong các thế giới đó nhưng không phải là cơ chế thích nghi với chúng mà lĩnh hội chúng.

Quá trình thích nghi và lĩnh hội khác nhau ở chỗ, thích nghi sinh vật là quá trình thay đổi các thuộc tính loài, năng lực và hành vi bẩm sinh của cá thể, do đòi hỏi của sự thay đổi môi trường xung quanh. Quá trình lĩnh hội là quá trình tái tạo lại cho bản thân những thuộc tính, năng lực và các phương thức hành vi do con người đã hình thành trong lịch sử. Vì vậy, bao giờ nó cũng là quá trình tích cực. Bởi lẽ đó là quá trình hoạt động đối với đồ vật, tiếp thu nó, nắm vững và sử dụng nó qua đó tạo nên cho chủ thể những năng lực mới, những chức năng tâm lí mới. Ví dụ dễ nhận thấy nhất của hoạt động này là việc trẻ em học cách sử dụng các công cụ, phương tiện vật chất (thìa, đũa, cách mặc quần áo, sử dụng các phương tiện kĩ thuật...), tinh thần (sử dụng ngôn ngữ, văn học, nghệ thuật...) hằng ngày.

– *Thứ tư:* Sự lĩnh hội của trẻ em là sự tái tạo lại các hoạt động của người lớn (hoạt động này được vật hoá trong các sản phẩm văn hoá – đối tượng chiếm lĩnh của trẻ em) bằng hoạt động của mình.

Đây là hai hoạt động tương ứng, nhưng ngược nhau, hoạt động của người lớn được chuyển vào vật phẩm – sản phẩm, còn hoạt động lĩnh hội của trẻ em là "tách" hoạt động đó của người lớn ra khỏi vật phẩm đối tượng, chuyển nó thành của bản thân. Tuy nhiên, vấn đề đặt ra là đứa trẻ có trực tiếp, tự lực lĩnh hội được không? Nói cách khác, trẻ em có thể tự mình làm việc với thế giới đồ vật được không? Câu trả lời của A.N. Leonchev là không. Những thành tựu phát triển của con người được kết tinh trong các vật phẩm văn hoá không đơn thuần là cái cho sẵn đối với sự phát triển của trẻ em mà mới chỉ đặt ra trước đứa trẻ. Muốn chiếm được nó, trẻ em phải thông qua người lớn. Cả L.X. Vưgotxki và A.N. Leonchev đều khẳng định, *quan hệ của trẻ em với thế giới bao giờ cũng thông qua quan hệ của con người với người khác.* Hoạt động của trẻ em bao giờ cũng nằm trong giao tiếp. Giao tiếp dưới hình thức ban đầu của nó, dưới hình thức cùng hoạt động

hoặc dưới hình thức cao, giao lưu bằng ngôn ngữ hoặc bằng ý nghĩ cũng đều là điều kiện tất yếu và chuyên biệt của sự phát triển con người trong xã hội. Chính trong quá trình đó, trẻ em học được các hoạt động tương ứng. Về mặt chức năng, quá trình giao tiếp giữa người lớn với trẻ em là quá trình giáo dục. Ở đây cần phân biệt hai góc độ: mức độ quan hệ giữa trẻ em với người lớn, thông qua đó xác định mức độ học của trẻ em, với sự tất yếu tồn tại quan hệ người lớn – trẻ em trong hoạt động. Về mức độ học của trẻ, lúc đầu là bắt chước, sau đó là học tập (giáo dục) có chủ đích của nhà trường, cuối cùng là hình thức tự học. Dù ở bất kì mức độ nào, bao giờ cũng hiện diện sự hợp tác người lớn – trẻ em.

– *Thứ năm:* Toàn bộ sự phân tích nêu trên cho thấy, sự phát triển của trẻ em chính là sự thay đổi vị trí của nó trong hệ thống các quan hệ xã hội. Tuy nhiên, sự thay đổi này chỉ là biểu hiện của sự phát triển tại một thời điểm nhất định. Cái trực tiếp quy định sự phát triển tâm lí của trẻ em là chính bản thân cuộc sống của nó. Nói cách khác, đó là sự phát triển của hoạt động của đứa trẻ. Theo nghĩa này, L.X. Vưgotxki đã chỉ rõ, động lực của sự phát triển của trẻ em là hoạt động phá vỡ cơ sở phát triển của một độ tuổi nào đó, thủ tiêu tình huống xã hội của sự phát triển cũ, thiết lập tình huống mới. Hay nói như D.B. Elkonin là chỉ có hoạt động của bản thân trẻ em để nắm lấy thực tại mới là động lực làm cho trẻ với cương vị là thành viên của xã hội, phát triển được tâm lí và ý thức của mình. Mặt khác, cần luôn luôn nhớ rằng; sự phát triển của hoạt động, thường xuyên phụ thuộc vào những điều kiện sống hiện có của trẻ. Toàn bộ các vấn đề nêu trên dẫn đến việc nghiên cứu sự phát triển tâm lí trẻ em tất yếu phải xuất phát từ phân tích hoạt động của nó, phân tích sự hình thành của hoạt động ấy trong những điều kiện xác định của đời sống cá nhân. Mặt khác, cuộc sống không phải là sự tiếp diễn máy móc của các hoạt động riêng biệt, có những dạng hoạt động trong giai đoạn này đóng vai trò chủ yếu đối với sự phát triển nhân cách của trẻ còn hoạt động khác thì phụ thuộc. Vì thế, sự phát triển tâm lí trẻ em không phải phụ thuộc vào hoạt động nói chung mà vào hoạt động chủ đạo.

6.4. Đánh giá về lí thuyết hoạt động tâm lí của A.N. Leonchev trong Tâm lí học phát triển

6.4.1. Đóng góp của lí thuyết hoạt động tâm lí cho Tâm lí học phát triển

Trong hệ thống tâm lí học hoạt động, L.X. Vưgotxki là người khởi xướng. Ông đã vạch ra khung của cả hệ thống lí thuyết tâm lí học hiện đại và đã xác định được vai trò của công cụ văn hoá trong cơ cấu tâm lí ý thức cá nhân. Tuy nhiên, do ông mất sớm, nên còn quá nhiều vấn đề lí luận và thực tiễn của Tâm lí học hoạt động chưa được giải quyết. Trong đó có việc xác định cấu tạo của hoạt động có ý thức của con người. Sau khi L.X. Vưgotxki mất, A.N. Leonchev và cộng sự đã xây dựng một lí thuyết về vấn đề này – lí thuyết về hoạt động tâm lí.

Đóng góp đầu tiên của A.N. Leonchev là quan niệm về hoạt động tâm lí và xác định đối tượng nghiên cứu của Tâm lí học. Lần đầu tiên, trong Tâm lí học, vấn đề hoạt động tâm lí được đặt ra ở mức rõ ràng nhất: *Tâm lí là hoạt động*. Nói cách khác, mọi hoạt động có ý thức của con người đều là hoạt động tâm lí. Tâm lí học nghiên cứu mặt phản ánh tâm lí của các hoạt động đó. Đây chính là quan niệm mang tính cách mạng triệt để và mở ra hướng phát triển vô tận cho tâm lí học. Nhờ đó, Tâm lí học mới thực sự tiếp cận được tới bản chất của các hiện tượng tâm lí và sự phát triển của nó.

Linh hồn, cốt lõi của lí thuyết hoạt động tâm lí là chính là cấu trúc chức năng cơ động và chuyển hoá chức năng của các đơn vị cấu thành hoạt động. Phát hiện và mô hình hoá cấu trúc phức hợp đó của hoạt động là đóng góp vĩ đại của A.N. Leonchev cho Tâm lí học. Bằng cách này, A.N. Leonchev đã cung cấp cho giới nghiên cứu tâm lí học công cụ để nghiên cứu mọi hiện tượng tâm lí ý thức cá nhân: *Phương pháp tiếp cận hoạt động*. Đồng thời đã định hình một đường lối tư duy tâm lí học hiện đại: *Tư duy biện chứng, tư duy chuyển hoá*. Nếu không có *nhãn quan chuyển hoá* trong nghiên cứu hiện tượng tâm lí người thì không bao giờ tiếp cận được mối quan hệ giữa các hiện tượng tâm lí, sự chuyển hoá và sự hình thành, phát triển của chúng.

Đóng góp thứ ba của A.N. Leonchev là phát hiện ra các hoạt động "bên ngoài" và hoạt động "bên trong" của cá nhân có cùng một cấu trúc. Sự phát hiện này đã

mở đường cho tâm lí học tiếp cận tới cơ chế hình thành và phát triển tâm lí cá nhân: *chuyển hoạt động từ bên ngoài vào bên trong.*

Ngoài ra, cũng cần kể tới các đóng góp của A.N. Leonchev về hoạt động chủ đạo và vai trò của nó trong việc hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí cá nhân; về nội dung, phương thức phát triển tâm lí trẻ em.

Những đóng góp về lí luận của A.N. Leonchev là những đóng góp *nền tảng* và là *sự khai phá* cho tâm lí học hiện đại.

6.4.2. Hạn chế của lí thuyết hoạt động tâm lí cho Tâm lí học phát triển

Thành tựu và đóng góp của A.N. Leonchev cho Tâm lí học hiện đại rất phong phú và cơ bản. Cùng với L.X. Vưgotxki và X.L. Rubinstein, A.N. Leonchev đã đặt nền móng và xây dựng khung phương pháp luận và lí luận của hệ thống tâm lí học hoạt động: lấy *hoạt động có ý thức* của cá nhân làm đối tượng nghiên cứu. Nếu L.X. Vưgotxki tập trung làm sáng tỏ bản chất và vai trò của công cụ trong hoạt động, thì A.N. Leonchev đã nghiên cứu và làm sáng tỏ chính bản thân hoạt động và cấu trúc chức năng cơ động của nó. Tuy nhiên, xét riêng trong khía cạnh này, lí thuyết hoạt động tâm lí còn tồn tại ba lỗ hổng, cần được lấp đầy:

Thứ nhất: Công lao to lớn A.N. Leonchev là xác định được bản chất hoạt động của mọi hiện tượng tâm lí ý thức và mô tả được cấu trúc của nó. Tuy nhiên, sự mô tả này chưa đủ để xác lập cơ chế hoàn thiện của quá trình hình thành cấu trúc tâm lí cá nhân, được bắt đầu từ hoạt động bên ngoài. Cấu trúc hoạt động do A.N. Leonchev phát hiện và xác lập, mới chỉ là *cấu trúc trung gian*, chưa *thao tác hoá thành công cụ làm việc trong thực tế.* Những vấn đề có tính kĩ thuật tâm lí như hành động tâm lí, thao tác, phương tiện... trong hoạt động chưa được làm sáng tỏ.

Thứ hai: Đối với C. Mác trong triết học và L.X. Vưgotxki trong tâm lí học, thì hoàn cảnh văn hoá thực tế, mà trong đó cá nhân sống luôn là vấn đề then chốt. Không có bất kì cá nhân nào, hoạt động và sự phát triển của anh ta lại tách rời khỏi hoàn cảnh thực tế của mình. Trong lí thuyết hoạt động tâm lí của A.N. Leonchev, hoạt động và cấu trúc tâm lí của nó mới được xác lập ở mức chung, trừu tượng, chưa phát triển tới từng lứa tuổi trẻ em, cũng như trong các bối cảnh văn hoá khác nhau.

– *Thứ ba:* L.X. Vưgotxki đã chỉ rõ trong các công trình lí luận và thực tiễn của mình, các chức năng tâm lí văn hoá của cá nhân chỉ được hình thành và phát triển thông qua tương tác xã hội. Trong thực tế cuộc sống, bất kì cá nhân nào đó cũng phải thường xuyên hoạt động với một đối tượng nào đó và thường xuyên giao tiếp với ai đó, ngay cả trong lúc hoạt động với đồ vật nào đó. Hoạt động của mỗi cá nhân không tách rời với hoạt động của người khác và không tách khỏi giao tiếp với người khác. Trong khi đó, về bản chất và cấu trúc, hoạt động giao tiếp khác xa so với hoạt động trên một đối tượng sự vật nào đó. Như vậy, vấn đề hoạt động cùng nhau cũng như hoạt động giao tiếp phải chiếm vị trí quan trọng trong hệ thống hoạt động của cá nhân và trong việc hình thành và phát triển tâm lí cá nhân. A.N. Leonchev chưa thực sự giải quyết thấu đáo vấn đề này. Lỗ hổng này, một phần được lấp đầy bởi các nghiên cứu lí luận và thực tiễn của B.Ph. Lomov về hoạt động cùng nhau như mô tả dưới đây.

6.5. Phạm trù hoạt động trong công trình của B.Ph. Lomov

Chúng ta đã tiếp cận các mốc phát triển của phạm trù hoạt động trong tâm lí học Xô viết được xây dựng trên nền tảng triết học macxit, coi hoạt động thực tiễn là phạm trù lịch sử – xã hội. Dễ dàng nhận thấy hệ thống lí luận từ L.X. Vưgotxki đến A.N. Leonchev là trục phát triển chính, cốt lõi của tâm lí học này. Ngay từ khi ra đời, hệ thống lí luận trên thường xuyên quy tụ xung quanh nó nhiều công trình nghiên cứu: hoặc trực tiếp phân tích, đặt đi đặt lại vấn đề, qua đó nhằm phát triển, hoàn thiện lí luận và phương pháp luận đã có; hoặc hướng vào việc khai thác, vận dụng những thành tựu lí luận của nó vào thực tiễn, từ đó làm phát sinh những vấn đề mới về lí luận của phạm trù này so với yêu cầu phát triển của thực tiễn. Hơn nữa, hệ thống lí luận từ L.X. Vưgotxki được phát triển theo hướng tiếp cận dẫn tới cấu trúc vĩ mô của hoạt động có đối tượng, với tư cách là đối tượng của tâm lí học; tiếp cận dẫn tới cơ chế nhập tâm, với tư cách là phương thức chuyển cái vật chất bên ngoài thành cái tâm lí bên trong. Hầu như toàn bộ nội dung chủ yếu của hệ thống lí luận này hướng vào giải quyết vấn đề phát sinh, phát triển tâm lí, nhân cách trẻ em, thông qua sự phát triển các dạng

hoạt động, hoạt động chủ đạo của trẻ. Ở đây, mức độ và cơ chế tham gia của các chức năng tâm lí cá nhân vào hoạt động thực tiễn của người trưởng thành, của hoạt động mang tính nghề nghiệp diễn ra như thế nào – những vấn đề được đặt ra trong các công trình nghiên cứu của X.L. Rubinstein, đã không được phát triển trong các công trình tiếp theo của A.N. Leonchev. Như vậy, dưới góc độ này hay góc độ khác cần phải tiếp tục phát triển hệ thống lí luận về phạm trù hoạt động, cả về chiều sâu và chiều rộng của nó.

Trong số rất nhiều công trình trực tiếp phân tích và phát triển hệ thống lí luận đã có về phạm trù hoạt động trong tâm lí học Xô viết, nổi lên quan điểm của B.Ph. Lomov về hoạt động cùng nhau.

So với nhiều công trình nghiên cứu khác, các vấn đề do B.Ph. Lomov đặt ra có quy mô và tính chất riêng. Ở đây không đơn thuần là sự phát triển các thành tựu lí luận đã có. Ngược lại, nó mang tính chất của sự "đặt lại vấn đề" hoặc bổ sung cho những cái còn mờ nhạt trong hệ thống lí luận đó. tất nhiên, cách đặt vấn đề của B.Ph. Lomov không phải là sự phủ định lí luận đã có trong tâm lí học Xô viết, mà là nêu ra các khía cạnh cần được nghiên cứu (theo quan điểm của tác giả). Vì vậy, trên thực tế, các quan điểm của B.Ph. Lomov góp phần khẳng định tính chất phức tạp của phạm trù hoạt động trong tâm lí học, mặt khác, góp phần làm cho phương pháp tiếp cận hoạt động trong tâm lí học Xô viết thực sự trở thành phương pháp tiếp cận hệ thống về phạm trù này.

6.5.1. Đối tượng của Tâm lí học hoạt động

Về phương diện triết học, khi đề cập đến hoạt động thực tiễn, C. Mác đã xác định quan hệ tích cực giữa chủ thể với khách thể của hoạt động[1]. Mặt khác, theo Ph. Ăngghen: "Không thể tránh được là tất cả cái gì thúc đẩy con người hoạt động đều phải trải qua đầu óc con người, cả ăn, uống cũng vậy, ăn uống cũng bắt đầu

[1] C. Mác: "Lao động, trước hết là một quá trình diễn ra giữa con người với tự nhiên, một quá trình trong đó, bằng hoạt động của chính mình, con người làm trung gian, điều tiết và kiểm tra sự trao đổi chất giữa họ với tự nhiên" (*C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập*, tập 23, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1993, tr.266).

bằng cảm giác đói, khát, do bộ óc cảm thấy. ảnh hưởng của thế giới bên ngoài vào con người biểu hiện trong đầu óc con người, phản ánh vào đấy dưới hình thức cảm giác, tư tưởng, động cơ, biểu hiện ý chí. Nói tóm lại, biểu hiện dưới hình thức "xu hướng lí tưởng", và dưới hình thức ấy, trở thành "lực lượng lí tưởng". Cũng theo nghĩa như vậy, C. Mác đã chỉ rõ sự khác biệt giữa hoạt động của con người với con vật (và *của con người vẫn chưa hoàn toàn tách khỏi động vật*) là *ở* chỗ hoạt động của con người có mục đích trước. Như vậy, C. Mác và Ph. Ăngghen đặt ra và nhấn mạnh tính chủ thể của người lao động trong quá trình tương tác với môi trường.

Khi chuyển vào trong lĩnh vực tâm lí học, phạm trù hoạt động, trong các công trình nghiên cứu của L.X. Vưgotxki, X.L. Rubinstein, A.N. Leonchev và P.Ia. Galperin, được đặt ra như là đối tượng trực tiếp và được khai thác theo các luồng khác nhau, còn chủ thể của hoạt động được hiểu gián tiếp thông qua hoạt động tuỳ ý và được coi là kết quả của sự chuyển hoá do hoạt động mang lại. Vì vậy, vấn đề về nguồn gốc phát sinh, phát triển của hoạt động và đi liền với nó là sự phát sinh phát triển tâm lí, nhân cách con người về cả phương diện loài và cá thể (trẻ em) đã được nghiên cứu sâu và hệ thống. Cùng với lĩnh vực này, cấu trúc hoạt động (A.N. Leonchev), sự hình thành hành động trong cấu trúc đó (P.Ia. Galperin), mối quan hệ chế ước (chi phối và biểu hiện) giữa hoạt động thực tiễn với yếu tố tâm lí của cá nhân (X.L. Rubinstêin) cũng được đặt ra và đạt những thành tựu to lớn cả về mặt lí luận, phương pháp luận và phương pháp cụ thể. Tuy nhiên, trong hệ thống lí luận đã có, tính chất và vai trò của các đặc trưng tâm lí cá nhân (quá trình, trạng thái, thuộc tính tâm lí) của chủ thể trong hoạt động đó như thế nào chưa được nghiên cứu nhiều so với các lĩnh vực khác và so với tầm quan trọng của chính nó trong hoạt động thực tiễn.

Có thể, khía cạnh chủ thể hoạt động trong các luận điểm của C. Mác và Ph. Ăngghen cũng như thực tế của lí luận về phạm trù này trong tâm lí học Xô viết đương thời đã dẫn B.Ph. Lomov tới phương diện khác trong việc tiếp cận phạm trù hoạt động: tiếp cận từ phía tâm lí học kĩ thuật, nghề nghiệp để phân tích các chức năng tâm lí trong hoạt động thực tiễn của cá nhân trưởng thành. Theo ông,

việc nghiên cứu tâm lí con người một cách khách quan đòi phải phân tích hoạt động thực tiễn của cá nhân. Chỉ có thể bằng con đường này mới hiểu được sự khác biệt về chất giữa tâm lí người và tâm lí động vật, làm rõ bản chất của ý thức, nghiên cứu quan hệ qua lại giữa cái ý nghĩa và cái vô thức, làm rõ các quy luật khách quan điều khiển sự phát triển của các quá trình, các trạng thái và thuộc tính tâm lí. Nghiên cứu hoạt động, trước hết phải xác định đối tượng, phương tiện và các điều kiện đó (kể cả sản phẩm của nó). Tuy nhiên chúng được tâm lí học xem xét chỉ trong chừng mực cần thiết để hiểu các quá trình, trạng thái và thuộc tính tâm lí. Nói cách khác, *đối tượng nghiên cứu của tâm lí học hoạt động* không phải là đối tượng, phương tiện, điều kiện, sản phẩm của hoạt động, mà là *chủ thể của hoạt động*. Cụ thể hơn, tâm lí học nắm lấy các khía cạnh của hoạt động mà nó liên quan tới việc nghiên cứu các hình thức, các dạng và các mức độ của sự phản ánh chủ quan hiện thực khách quan, nghĩa là nghiên cứu bình diện chủ quan của hoạt động. Ở đây, tâm lí học, trước hết quan tâm tới các vấn đề động cơ, mục đích, ý chí, cảm xúc... vai trò, chức năng và các động thái của các quá trình tâm lí (cảm giác, trí nhớ, tư duy...) được bao hàm trong hoạt động thực tế của con người. Đồng thời, nghiên cứu các quy luật hình thành và phát triển hệ thống phản ánh tâm lí như là "điều kiện bên trong" như là đặc điểm quan trọng nhất của chủ thể hoạt động và là bộ phận cấu thành hoạt động. Như vậy, tâm lí học nghiên cứu hoạt động, một mặt coi đó là hệ thống quy định các quá trình, trạng thái, thuộc tính tâm lí của chủ thể, mặt khác, nghiên cứu ảnh hưởng của các chức năng tâm lí này đến hiệu quả và chất lượng hoạt động. Nghĩa là xem tâm lí là nhân tố của hoạt động, có chức năng nhận thức và điều chỉnh hành động. Về phương diện này, có thể thấy B.Ph. Lomov tán thành và phát triển quan điểm của X.L. Rubinstein về đối tượng nghiên cứu của Tâm lí học hoạt động.

6.5.2. Cấu trúc của hoạt động cá nhân

Mô hình cấu trúc tâm lí của hoạt động bao gồm các yếu tố cấu thành: Động cơ, mục đích, lập kế hoạch hoạt động, xử lí thông tin hiện thời, hình ảnh thao tác, ra quyết định hành động, kiểm tra kết quả và điều chỉnh hành động.

Để đi đến định nghĩa trên về cấu trúc của hoạt động, B.Ph. Lomov xuất phát từ hai tiền đề: Nhiệm vụ của Tâm lí học hoạt động là phải giải quyết được mức độ và động thái của các chức năng tâm lí của chủ thể trong hoạt động; Dựa trên các tư liệu kết quả nghiên cứu các sự kiện tâm lí cụ thể trong lĩnh vực kĩ thuật, kĩ sư theo hướng điều khiển học.

Theo B.Ph. Lomov, những yếu tố cấu thành trên không phải là những khối "biệt lập", đan xen hoặc kế tiếp nhau trong hoạt động, mà là những yếu tố nổi lên và làm rõ đặc trưng các bình diện (và mức độ) khác nhau của chức năng điều khiển, điều chỉnh tâm lí để chuẩn bị và thực hiện hoạt động nhằm làm biến đổi đối tượng của hoạt động thành sản phẩm.

Yếu tố động cơ là kích thích trực tiếp, nguyên nhân trực tiếp của hoạt động nhưng nó không quy định hoạt động trong các tình huống cụ thể. Cùng một động cơ có thể được thực hiện trong những hoạt động khác nhau. Có thể nhiều động cơ thúc đẩy một hoạt động, khi đó hoạt động trơ thành hoạt động đa động cơ. Điều này liên quan tới nhu cầu, động cơ là sự phản ánh nhu cầu.

Khác với động cơ, mục đích hoạt động liên hệ trực tiếp với đối tượng của hoạt động và quy định tính chất của hoạt động. Mục đích được biểu hiện ở hai bình diện: sự hình dung mong muốn kết quả tương lai và mức độ đạt kết quả đó. Trên bình diện thứ nhất, mục đích là sự phản ánh đón trước (Xu hướng lí tưởng – thuật ngữ của Ph. Ăngghen), phản ánh kết quả trong tương lai. Trong hình ảnh – mục đích: một mặt, phản ánh sự thay đổi của khách thể nhờ kết quả hoạt động của chủ thể; mặt khác, nó hấp thụ toàn bộ kinh nghiệm sống của chủ thể; mặt thứ ba, phản ánh các phương tiện hoạt động. Hình ảnh – mục đích thường xuyên thay đổi trong suốt quá trình hoạt động.

Trong cấu trúc cơ động của hoạt động cá nhân, động cơ – mục đích tạo thành "vectơ" cho hoạt động. Chúng xác định phương hướng và mức độ nỗ lực của chủ thể trong hoạt động. Là nhân tố điều chỉnh chủ đạo của hoạt động, quyết định cấu tạo và động thái của hoạt động, tổ chức toàn bộ quá trình, trạng thái và thuộc tính tâm lí được hình thành và triển khai trong hoạt động.

Kế hoạch hoạt động cũng là hình thức phản ánh đón trước và được hình thành trong ý thức của chủ thể, trước khi bắt đầu hoạt động. Nhưng khác với mục đích (phản ánh hình ảnh – lí tưởng), phản ánh sản phẩm trong tương lai của hoạt động, kế hoạch phản ánh chiến lược và chiến thuật thực hiện hành động trên cơ sở các điều kiện khách quan và chủ quan của hoạt động đang được triển khai.

Để biến đối tượng thành sản phẩm, chủ thể không chỉ có hình ảnh – mục đích và kế hoạch, mà còn phải thu nhận thông tin trực tiếp từ khách thể, dưới dạng mã hoá (gián tiếp). Trong điều kiện này, quá trình thu nhận thông tin diễn ra theo hai cấp độ. Cấp độ đầu tiên là tri giác các hiện tượng vật chất, với tư cách là vật mang thông tin; mức độ cao hơn: sự mã hoá các tín hiệu thu được và trên cơ sở đó hình thành các "bức tranh trí tuệ" về quá trình hoạt động và các điều kiện diễn ra quy trình đó. Bức tranh này được B.Ph. Lomov gọi là *mô hình khái niệm*.

Việc ra quyết định của chủ thể giữ vai trò "điều hoà" giữa *mô hình khái niệm* với *mục đích* (mô hình hình ảnh – mục đích). Sự điều hoà này quy định phương án tìm tòi các giải quyết, đưa ra giả thuyết, kiểm tra, đánh giá chúng, từ đó dẫn đến quyết định.

Quá trình ra quyết định bao gồm: làm rõ tình huống có vấn đề; đưa ra các phương án giải quyết khác nhau (các giả thuyết); đánh giá (kiểm tra) các phương án; chọn phương án giải quyết để đảm bảo đạt kết quả mong muốn. Theo B.Ph. Lomov có 4 loại quyết định: *ngẫu hứng* (ra quyết định không qua kiểm tra), *mạo hiểm* (giả thuyết chỉ được kiểm tra một phần), *cân bằng* (cân bằng giữa quá trình xây dựng và kiểm tra giả thuyết), *thận trọng* (kiểm tra lấn át việc đề xuất giả thuyết). Các dạng quyết định ngẫu hứng và thụ động thường mang lại kết quả thấp hơn so với thận trọng và mạo hiểm.

Việc ra quyết định có trong mọi hoạt động và là bộ phận quan trọng nhất. Nó liên quan tới toàn bộ hoạt động nói chung. Yếu tố quy định chủ đạo của việc ra quyết định là động cơ gắn liền với các nhân tố xã hội.

B.Ph. Lomov cho rằng những phân tích về cấu trúc hoạt động cá nhân như trên chỉ có tính chất phác hoạ. Sự nghiên cứu tiếp theo cần phải làm rõ động thái

của chúng và sự chuyển hoá trong quá trình hình thành và phát triển hoạt động, nghĩa là quá trình phát sinh hệ thống.

6.5.3. Hoạt động cùng nhau

Trong lĩnh vực hoạt động tâm lí, đóng góp chủ yếu của B.Ph. Lomov là các nghiên cứu về *hoạt động cùng nhau*. B.Ph. Lomov là một trong số ít người kiên trì nhấn mạnh nhiều lần lĩnh vực này trong tâm lí học. Tuy nhiên, cũng như hoạt động của cá nhân, vấn đề này cũng đã có cơ sở trong triết học(1) và tâm lí học trước đó(2).

Dưới góc độ tâm lí học, khái niệm "Hoạt động cùng nhau" có nội hàm rất rộng. Nói chung, bất kì biểu hiện nào của đời sống xã hội cũng đều được coi là hoạt động cùng nhau của con người. Bất kì hoạt động nào của cá nhân đều là cấu thành của hoạt động cùng nhau. Như vậy, hoạt động cùng nhau giữa các cá nhân tạo thành hoạt động của nhóm xã hội, với các quy mô khác nhau. Trong đó, diễn ra theo hai chiều hướng: sự tương tác giữa các chủ thể khi tiến hành hoạt động chung, thông qua các hành động khác nhau và hành động của các chủ thể được triển khai trong khuôn khổ của hành động nhóm. Giá trị của sự tương tác giữa các chủ thể đã được đặt ra và được đề cao trong các công trình của L.X. Vưgotxki,

---

(1) Trong học thuyết của C. Mác về hoạt động có hai khía cạnh liên quan trực tiếp tới hoạt động cùng nhau. *Thứ nhất:* Trong thực tiễn, hoạt động ngay từ đầu đã mang tính xã hội, ngay từ đầu đã được diễn ra trong môi trường giao tiếp với người khác, hoặc gián tiếp thông qua công cụ và đối tượng của nó. *Thứ hai:* sự phân công và hợp tác lao động xã hội, một mặt, làm phân hoá mục đích, dẫn đến xuất hiện mục đích vì nó và mục đích vì cái khác, tức là xuất hiện nhiều hành động khác nhau, với các mục đích khác nhau; mặt khác, những hành động đó được các chủ thể tiến hành tròn sự hợp tác với nhau, nhằm hướng tới mục tiêu chung. Chính trong quá trình hợp tác lao động này, nảy sinh nhiều yếu tố tâm lí nhóm.

(2) Với mức độ nhất định, B.Ph. Lomov tán thành luận điểm của của A. Maslow (nhà tâm lí học Mĩ, 1908 –1970, theo trường phái Tâm lí học nhân văn) về hệ thống động cơ – nhu cầu và sự chuyển hoá thứ bậc nhu cầu trong hệ thống. Theo A. Maslow, trong sự phát triển của cá nhân, các nhu cầu phát triển và chuyển hoá thứ bậc theo hình tháp. Khởi đầu, phổ biến, tháp nhu cầu có dạng: đáy tháp là các nhu cầu sinh lí, cơ thể (đói, khát, tình dục...), mức tiếp theo: nhu cầu an toàn, ổn định; tiếp đến nhu cầu giao tiếp, xã hội. Mức thứ tư là nhu cầu được tôn trọng, uy tín... Mức thứ năm (mức cao nhất): nhu cầu tự khẳng định, sáng tạo, tự thể hiện bản thân mình.

sau đó được phát triển bởi D.B. Elkonin, nhờ đó, đã hình thành được quan điểm có tính cách mạng trong dạy học: Dạy học tương tác, mà bản chất tâm lí của nó là sự hình thành các chức năng tâm lí cấp cao của trẻ em chỉ có thể được thực hiện bằng cơ chế lĩnh hội kinh nghiệm, thông qua sự tác động qua lại giữa chúng với người lớn. Chỉ có thể thông qua sự tương tác đó, trẻ em mới tiếp cận và tiếp nhận thế giới kinh nghiệm mà loài người đã tích luỹ được.

Như vậy giữa B.Ph. Lomov và A.N. Leonchev có quan niệm khác nhau về chủ thể hoạt động. Trong khi A.N. Leonchev cho rằng chủ thể hoạt động có thể là một cá nhân độc lập, cũng có thể là một nhóm cá nhân có cùng động cơ (tập thể mở – thuật ngữ của A.N. Leonchev), thì B.Ph. Lomov đề nghị cần tìm ra sự khác biệt giữa hai loại chủ thể đó. Trong hoạt động cùng nhau, giữa các chủ thể nảy sinh nhiều hiện tượng tâm lí mà nếu trong điều kiện bình thường không có ở các cá nhân. Điều này cho phép xác định: chủ thể với tư cách cá nhân phải được xét theo cấp độ Tâm lí học đại cương, còn chủ thể mở – hoạt động cùng nhau, phải là đối tượng của Tâm lí học xã hội hay Xã hội học.

Hoạt động cùng nhau có cấu trúc tâm lí giống hoạt động cá nhân. Nghĩa là nó cũng bao gồm các yếu tố từ động cơ – mục đích hoạt động; lập kế hoạch; phân tích và tổng hợp thông tin; ra quyết định; hành động và kiểm tra, điều chỉnh hành động.

Hoạt động cùng nhau cũng được hình thành từ các hành động với đối tượng vật chất và hành động với đối tượng tinh thần (đối tượng lí tưởng), giống sự hình thành hành động cá nhân. Điểm khác biệt ở đây là, trong quá trình hình thành hành động cùng nhau xuất hiện mối quan hệ giữa các thành viên. Hiệu quả hoạt động cùng nhau phụ thuộc mức độ quan hệ phối hợp này. Yếu tố cơ bản để tổ chức hoạt động cùng nhau là sự phối hợp các hành động cùng một thời gian, theo các nguyên tắc khác nhau: nối tiếp hành động của các thành viên; tiến hành song song các hành động của nhiều thành viên.

So với hoạt động cá nhân, hoạt động cùng nhau có nhiều đặc trưng. Trước hết là *sự tác động qua lại về mặt tâm lí* giữa các thành viên, diễn ra theo cơ chế:

bắt chước, ám thị, thuyết phục và lây lan tâm lí. Sự hợp tác và thi đua (cạnh tranh). Về phương diện này, B.Ph. Lomov dựa vào sự phân tích của K.Mark về vai trò của hợp tác lao động trong công trường thủ công[1]. *Quan hệ liên nhân cách,* được biểu hiện qua các biện pháp và phương thức lập kế hoạch, ra quyết định, kiểm tra lẫn nhau và đánh giá hành động của mình và của người khác. Đồng thời, quá trình triển khai các thành tố trên ảnh hưởng ngược lại quan hệ liên nhân cách. Đặc trưng cuối cùng của hoạt động cùng nhau là trong đó diễn ra *hoạt động giao tiếp*. Hoạt động giao tiếp bện chặt với hoạt động cùng nhau, thấm vào toàn bộ quá trình hoạt động cùng nhau từ đầu đến cuối. Các chức năng tâm lí của giao tiếp được bộc lộ đầy đủ trong hoạt động cùng nhau.

6.5.4. Hoạt động giao tiếp

Trong các công trình của các bậc tiền bối lí thuyết hoạt động, vấn đề giao tiếp và tác động qua lại giữa các cá nhân trong hoạt động đã được đặt ra và giải quyết, nhất là giữa trẻ em với người lớn trong qua trình phát sinh và phát triển tâm lí của chúng, với tư cách là một dạng hoạt động đặc biệt. Tuy nhiên, phải đến thập kỉ 70 vấn đề này mới được tổng hợp khá đầy đủ theo các khía cạnh của nó. Một trong số những người có đóng góp trong lĩnh vực này là B.Ph. Lomov.

Ngay từ những năm 20 của thế kỉ XX, khi xác lập cơ sở triết học cho lí luận và phương pháp luận của tâm lí học khoa học, các nhà tâm lí học Xôviết đã chú ý tới các chỉ dẫn của C. Mác và Ph. Ăngghen, V.I. Lênin về hoạt động và giao tiếp. Dựa trên những chỉ dẫn triết học đó, các nhà tâm lí học đã xác định về mặt tâm lí học bản chất xã hội và cấu của giao tiếp, vai trò của nó đối với sự hình thành và phát triển tâm lí con người nói chung, đối với hoạt động của cá nhân nói riêng. Qua đó,

---

[1] C. Mác viết: Chưa nói tới một sức mới, xuất hiện khi nhiều sức hợp nhất lại thành một sức chung, trong phần lớn các công việc sản xuất, ngay việc tiếp xúc xã hội cũng đẻ ra sự thi đua cùng kích thích nguyên khí (ami – mals pirit) là tăng năng suất cá nhân của từng người riêng rẽ... đó là vì con người ta dù sao cũng là một động vật xã hội (*C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập,* tập 23, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1993, tr.474).

vạch ra con đường và quy luật hình thành giao tiếp trong đời sống của mỗi cá nhân và xã hội[1].

Theo B.Ph. Lomov, trước hết cần làm rõ quan hệ giữa chủ thể với đối tượng trong hoạt động và giao tiếp, từ đó xác định sự khác nhau và mối quan hệ giữa hai hoạt động. Cơ sở để phân biệt giữa giao tiếp và hoạt động trong tâm lí học là sự khác biệt của các quan hệ bộc lộ trong giao tiếp và hoạt động, chứ không phải ở mức độ trùng nhau giữa hai phạm trù này

Đặc trưng của mối quan hệ chủ thể với đối tượng trong hoạt động là quan hệ *chủ thể – khách thể*, còn trong giao tiếp là *chủ thể – chủ thể*. Chỉ có thể làm rõ tính đặc trưng của hệ thống quan hệ chủ thể – chủ thể (các chủ thể – trong quan hệ nhóm) mới có thể nghiên cứu động lực của mối liên hệ giữa giao tiếp với hoạt động.

Các quan hệ *chủ thể – chủ thể* không chỉ là quan hệ chủ thể – chủ thể mà còn bao hàm cả quan hệ chủ thể – khách thể. Không chỉ là quan hệ cá nhân – cá nhân mà còn là cá nhân – nhóm, nhóm – nhóm. Nói khái quát, quan hệ chủ thể – chủ thể rất phức tạp và đa dạng. Vì vậy, việc phân biệt các mối quan hệ này, theo B.Ph. Lomov phải dựa trên cơ sở tiếp cận hệ thống. Theo ông, cách tiếp cận này còn giúp nhà nghiên cứu xác định quan hệ tác động qua lại chủ thể – chủ thể với tư cách là đối tượng của Tâm lí học đại cương, xã hội, sư phạm và kĩ sư... Đồng thời, khi tách ra hoạt động và giao tiếp, điều đó không có nghĩa là đối lập tuyệt đối giữa chúng. Trong thực tế, chúng gắn bó mật thiết với nhau, chuyển hoá lẫn nhau và là hai mặt của lối sống cá nhân. Lối sống được hình thành và biểu hiện trong hoạt động với đồ vật và trong giao tiếp giao tiếp với người khác.

---

[1] Có thể dẫn ra một số luận điểm của C. Mác và Ph. Ăng ghen về vấn đề này: Giao tiếp được hiểu như là một quá trình thống nhất, hợp tác, tác động qua lại giữa người với người (trong *C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập*, tập 37). "Hoạt động trong tiếp xúc trực tiếp với người khác – trở thành tổ chức thể hiện cuộc sống của tôi và là một trong những phương thức lĩnh hội cuộc sống của loài người"; "Việc tạo ra các tư tưởng, các biểu tượng, ý thức lần đầu tiên, trực tiếp, gắn vào trong hoạt động vật chất và giao tiếp vật chất của con người, vào trong ngôn ngữ của cuộc sống thực tế. Sự hình thành những biểu tượng, tư duy, giao tiếp tinh thần của con người, còn là kết quả trực tiếp của quan hệ vật chất của con người" (*C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập*, tập 3).

Theo B.Ph. Lomov, giao tiếp có ba chức năng: chức năng thông tin; chức năng điều chỉnh và chức năng cảm xúc.

Chức năng thông tin được thể hiện trong toàn bộ quá trình trình truyền và thu nhận thông tin của các chủ thể giao tiếp. Các quá trình này diễn ra liên tục trong suốt thời gian giao tiếp và có một số mức độ. Mức độ đầu là sự cân bằng thông tin giữa các chủ thể giao tiếp. mức thứ hai là quá trình truyền và thu nhận các nghĩa xã hội. Trong trường hợp này, giao tiếp được hiểu như là sự thông báo, dạy dỗ, hướng dẫn... Mức độ thứ ba là mong muốn của các chủ thể hiểu những quan điểm và tâm thế của nhau. ở đây, giao tiếp như là sự hình thành thái độ của các chủ thể.

Sự truyền và nhận thông tin có thể được diễn ra bằng các phương tiện giao tiếp (ngôn ngữ và cận ngôn ngữ).

Chức năng điều chỉnh hành vi của giao tiếp được thực hiện một cách đặc biệt. Nhờ giao tiếp, cá nhân có được khả năng điều chỉnh không chỉ hành vi của riêng mình, mà còn của những người khác. Đồng thời còn cảm nhận được những tác động của sự thay đổi đó.

Trong giao tiếp, cá nhân có thể tác động tới động cơ, mục đích, kế hoạch, cách giải quyết, việc thực hiện các hành động riêng lẻ và kiểm tra chúng. nghĩa là tác động tới tất cả các yếu tố "cấu thành" hoạt động của các chủ thể tham gia giao tiếp. Các tác động này có thể ảnh hưởng sâu sắc đến nhân cách cá nhân.

Các chức năng điều chỉnh của giao tiếp có thể được thực hiện qua hàng loạt cơ chế như bắt chước, ám thị, đồng hoá, thuyết phục...

Chức năng cảm xúc của giao tiếp liên quan trực tiếp tới lĩnh vực cảm xúc của con người. Trong giao tiếp con người không chỉ truyền và nhận thông tin, cũng không chỉ có tác động lẫn nhau, mà còn quy định các trạng thái cảm xúc của chủ thể. Toàn bộ quang phổ cảm xúc đặc trưng của con người được xuất hiện và phát triển trong giao tiếp.

CÂU HỎI THẢO LUẬN CHƯƠNG 6

1. Phân tích luận điểm Tâm lí là hoạt động của A.N. Leonchev. So sánh với luận điểm của các nhà tâm lí học hành vi. Phân tích quan điểm phương pháp luận của L.X.Vưgotxki về nghiên cứu sự phát triển tâm lí trẻ em.
2. Nêu ngắn gọn các luận điểm chính về hoạt động theo quan điểm của A.N. Leonchev (khái niệm, phân loại, chức năng, cấu trúc).
3. Phân tích các luận điểm chính của A.N. Leonchev về sự phát triển tâm lí trẻ em.
4. Phân tích hoạt động chủ đạo theo quan điểm A.N. Leonchev và vai trò hoạt động chủ đạo đối với sự phát triển tâm lí trẻ em.
5. Nêu khái quát cống hiến và hạn chế của lí thuyết hoạt động tâm lí của A.N. Leonchev.
6. Phân tích phạm trù hoạt động trong lí thuyết hoạt động cùng nhau của B.Ph. Lomov. So sánh với lí thuyết hoạt động tâm lí của A.N. Leonchev.

Chương 7

LÍ THUYẾT CỦA P.IA.GALPERIN VỀ CÁC BƯỚC HÌNH THÀNH HÀNH ĐỘNG TRÍ TUỆ

Hệ thống Tâm lí học hoạt động được khởi đầu từ L.X. Vưgotxki, đến A.N. Leonchev, X.L. Rubinstein và các nhà tâm lí học khác. Nhờ họ, đối tượng và phương pháp luận nghiên cứu của tâm lí học đã được xác định theo hướng mới. Phạm trù hoạt động trở thành trung tâm của tâm lí học. Nhiều nội dung cơ bản của phạm trù này, trong đó vấn đề bản thân hoạt động là gì, cấu trúc của nó và vai trò của của công cụ tâm lí, kĩ thuật trong việc hình thành và phát triển các chức năng tâm lí cấp cao đã được đặt ra và giải quyết về phương diện lí luận. Tuy nhiên, logic của quá trình hình thành hoạt động tâm lí, tức là logic tâm lí của quá trình chuyển hành động từ bên ngoài thành hành động bên trong vẫn chưa được làm sáng tỏ. Nói cách khác, định đề của C. Mác: "Ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biên trong đó" vẫn chưa có lời giải. Chỉ đến khi các công trình nghiên cứu của P.Ia. Galperin được tiến hành và mang lại kết quả thì cơ chế chuyển vào trong mới được làm sáng tỏ một cách đầy đủ và sâu sắc. Chương 7 sẽ đề cập tới vấn đề này.

So với các lí thuyết được giới thiệu trong giáo trình này, nhất là so với lí thuyết của L.X. Vưgotxki về công cụ tâm lí và của A.N. Leonchev về hoạt động tâm lí, thì lí thuyết của P.Ia. Galperin có tính kĩ thuật hơn, tập trung vào hành động tâm lí của cá nhân và cơ chế hình thành nó.

Cấu trúc của chương phần đầu phân tích cấu trúc của hành động và các hình thức biểu hiện của hành động. Các phần còn lại đi sâu giải quyết ba vấn đề then chốt: 1) Cơ chế hình thành hành động tâm lí hay chuyển vào trong của hành động; 2) Sự hình thành nghĩa khách quan và ý chủ quan trong cấu trúc tâm lí và 3) Các phương pháp định hướng hình thành hành động tâm lí cá nhân.

Như vậy, sự liên kết các công trình nghiên cứu lí luận của L.X. Vưgotxki và của A.N. Leonchev với P.Ia. Galperin ta sẽ có bức tranh tương đối hoàn thiện về cốt lõi của phạm trù hoạt động – phạm trù có tính chất quyết định đối với tâm lí học hiện đại.

Trên đây, chúng ta đã tìm hiểu phạm trù hoạt động trong lí luận của L.X. Vưgotxki, A.N. Leonchev, X.L. Rubinstein – những bậc tiền bối của dòng phái tâm lí học này. Nhờ họ, bức tranh Tâm lí học hoạt động dần được phác hoạ rõ nét hơn. Tuy vậy, vẫn còn nhiều việc phải làm. Một trong số đó là phân tích logic của quá trình hình thành hoạt động tâm lí, tức là logic tâm lí của quá trình chuyển hành động từ bên ngoài thành hành động bên trong. Tại sao phải nghiên cứu vấn đề này?

Như đã biết, cả L.X. Vưgotxki, A.N. Leonchev, X.L. Rubinstein đều đề xuất phương án lấy hoạt động thực tiễn của cá nhân làm điểm xuất phát của việc nghiên cứu tâm lí, ý thức người. Tuy nhiên, mỗi người trong số họ khai thác theo góc độ riêng.

Lí thuyết của L.X. Vưgotxki là lời giải đáp sáng sủa nhất và sâu sắc nhất về vấn đề tính lịch sử cụ thể của tâm lí người, về bản chất xã hội của ý thức người trong quá trình phát triển cá thể và lịch sử của nó. Học thuyết này xuất phát từ tư tưởng: *chính cấu trúc cơ bản của đời sống xã hội phải quy định cấu trúc cơ bản của tâm lí người.* Vì đời sống xã hội dựa trên lao động, mà đặc trưng của lao động là dùng công cụ nên theo L.X. Vưgotxki, sự khác biệt đặc trưng giữa tâm lí người và tâm lí động vật cũng là ở chỗ dùng các "công cụ" đặc thù của hoạt động tâm lí. Mỗi kiểu dấu hiệu là cái "công cụ" như thế. Việc sử dụng các dấu hiệu, dẫn đến cải tổ hoạt động tâm lí. Ở người, các chức năng tâm lí gián tiếp và chủ định cấp cao, có tính xã hội – lịch sử thay thế các chức năng tâm lí trực tiếp và không chủ định, cấp thấp, tự nhiên, mà về bản chất còn là các chức năng tâm lí động vật. Sự chuyển tiếp này diễn ra không phải chỉ trong quá trình phát triển loài người, mà cả trong sự phát triển của cá nhân. Thoạt đầu, các dạng hoạt động tâm lí mới, cấp cao,

có tính xã hội lịch sử được hình thành ở bên ngoài và chỉ sau đó mới biến thành các dạng bên trong. Về cơ bản, các chức năng tâm lí của người gắn với hoạt động lao động. Những hình thái mới này của hoạt động tâm lí đều nảy sinh trong hoạt động bên ngoài và chỉ sau đó chúng mới chuyển vào bên trong, vào lĩnh vực "tâm lí thuần tuý". Tất cả những điều nêu trên là một bước tiến khổng lồ trên con đường khắc phục sự tách biệt tuyệt đối giữa hoạt động tâm lí với hoạt động vật chất. Nhưng L.X. Vưgotxki chẳng những không giải quyết mà cũng không đặt ra vấn đề nội dung cụ thể của hoạt động tâm lí. Quá chú ý đến tính gián tiếp, đến việc sử dụng công cụ và không xét đầy đủ bản chất xã hội và quá trình tổ chức xã hội của lao động. Về sau, L.X. Vưgotxki coi nghĩa của từ – khái niệm – là chìa khoá để hiểu cấu tạo ý thức và sự phát triển của khái niệm là khâu chủ đạo trong quá trình phát triển tâm lí người. Thế là không còn vấn đề về nội dung cụ thể của hành động, kể cả vấn đề "bản chất" của hành động trí tuệ.

A.N. Leonchev và cộng sự của ông nghiên cứu tiếp vấn đề của L.X. Vưgotxki. Quan điểm chủ yếu của A.N. Leonchev cho rằng, không phải ý thức và tác động qua lại giữa ý thức với ý thức mà chỉ có hoạt động thực tiễn của trẻ, một hoạt động bao giờ cũng có suy nghĩ, mới quy định sự phát triển tâm lí nói chung. Không phải khái niệm, mà là *hoạt động có suy nghĩ mới là chìa khoá để hiểu tâm lí.* Phương hướng này đề ra hai nhiệm vụ: làm cho khái niệm hoạt động có suy nghĩ thành khái niệm có nội dung tâm lí và phải tránh được sự hiểu mơ hồ, chủ quan về ý.

Nhiệm vụ thứ nhất được thực hiện nhờ xác lập được quan hệ giữa hoạt động, hành động và thao tác, cũng như mối liên hệ giữa các yếu tố cơ bản của hoạt động có suy nghĩ như động cơ của hoạt động với mục đích của hành động, mục đích của hành động với kết quả của thao tác đó. Như vậy, đã vạch ra được cấu trúc đại thể của hoạt động có suy nghĩ. Chính những biến đổi của hoạt động ấy quy định và giải thích được những hiệu quả khác nhau của mỗi hoạt động tâm lí riêng rẽ, đồng thời, bản thân những sự biến đổi ấy được cắt nghĩa bởi sự thay đổi của các điều kiện sống thực tế của trẻ, của hoàn cảnh gia đình, nhà trường và xã hội của nó.

Nhiệm vụ thứ hai được thực hiện thông qua việc giải quyết các khâu của hoạt động có suy nghĩ, được biểu hiện thông qua vật thể. Chẳng hạn, ý của hành động chính là mối quan hệ giữa động cơ của hoạt động nói chung với mục đích của hành động riêng lẻ, và quan hệ ấy là quan hệ giữa hai đồ vật có chức năng nhất định trong cấu trúc khách quan của hoạt động.

Trong hệ thống quan điểm của A.N. Leonchev, hoạt động bên ngoài của trẻ em được coi là hiện tượng tâm lí cơ bản, nó có cấu trúc tâm lí chung rõ rệt cùng những đặc điểm tâm lí của từng yếu tố riêng. Không phải những quá trình tâm lí thần bí, mà là hoạt động có suy nghĩ và có đối tượng mới là đối tượng trực tiếp của tâm lí học. Trọng tâm của sự phát triển tâm lí trẻ em đã chuyển từ khái niệm sang hoạt động và điều này rõ ràng là có ý nghĩa tích cực lớn lao. Nhưng trong cả hệ thống quan điểm này, vấn đề nội dung cụ thể của các quá trình tâm lí vẫn chưa được giải quyết. Thành tựu của các quá trình tâm lí phụ thuộc như thế nào vào cấu trúc của hoạt động có suy nghĩ đã được nghiên cứu. Nhưng bản thân cái quá trình tâm lí ấy là gì thì lại chưa làm rõ.

Như vậy, tư tưởng lí thuyết tiến gần tới vấn đề cấu tạo cụ thể của hoạt động tâm lí. Đồng thời việc giải quyết vấn đề này phụ thuộc vào việc giải quyết mối quan hệ giữa hoạt động tâm lí với hoạt động bên ngoài. Tất nhiên mối quan hệ này phải được hiểu khác hẳn với Tâm lí học hành vi (loại bỏ ý thức ra khỏi tâm lí học) hoặc Tâm lí học ý thức (loại bỏ hoạt động bên ngoài ra khỏi ý thức). Ở đây, X.L. Rubinstein đã có công nhấn mạnh mối quan hệ biện chứng này. Tuy nhiên, thuật ngữ "thống nhất" mà Rubinstein dùng chỉ nói nên tính chất cần tìm của mối liên hệ giữa hoạt động bên ngoài với ý thức, còn bản thân mối liên hệ đó vẫn chưa được sáng tỏ. Như vậy, trong hệ thống Tâm lí học hoạt động hiện thời, vẫn còn một khoảng trống lớn: Quá trình hình thành "cái tâm lí" diễn ra như thế nào?

P.Ia. Galperin đã cố gắng giải quyết vấn đề trên, thông qua lí luận về các bước hình thành hành động trí tuệ cá nhân.

C. Mác cho rằng: "Nhân loại bao giờ cũng chỉ đặt ra cho mình những vấn đề mà mình có thể giải quyết được, vì bao giờ người ta cũng thấy rằng bản thân vấn

để chỉ nảy ra khi những điều kiện vật chất để giải quyết vấn đề đó đã có, hay ít ra cũng đang hình thành"[1].

Sự phát triển của Tâm lí học hoạt động đặt ra trước P.Ia. Galperin và các nhà tâm lí học khác nhiệm vụ phân tích quá trình hình thành hành động tâm lí, đồng thời cũng cung cấp cơ sở cần thiết để giải quyết nó. Ở đây có ít nhất ba dữ kiện:

– *Thứ nhất:* Về phương diện lí luận, triết học C. Mác đã chỉ rõ: "ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biên trong đó". L.X. Vưgotxki, A.N. Leonchev, X.L. Rubinstein đã xác lập các mốc tâm lí cơ bản của quá trình chuyển vào trong này.

– *Thứ hai:* Về thực tiễn, hàng loạt công trình nghiên cứu của các nhà tâm lí học đương thời và trước đó đã cung cấp khối lượng đồ sộ tư liệu mà P.Ia. Galperin khái quát thành 3 nhóm:

+ Các tư liệu chứng minh điều kiện thực hiện các quá trình tâm lí giống điều kiện thực hiện các hoạt động bên ngoài. Từ đó cho phép giải thích sự phụ thuộc của các quá trình tâm lí vào các điều kiện bên ngoài đó.

+ Nhóm tư liệu thứ hai, phản ánh hiện tượng rút gọn hoạt động tâm lí, làm sáng tỏ nguồn gốc và nội dung vật chất ban đầu của các hiện tượng tâm lí cá nhân. Đồng thời cho phép bắc nhịp cầu giữa các dạng triển khai đầy đủ với dạng rút gọn của các hoạt động tâm lí đó.

+ Nhóm tư liệu thứ ba, nói về các mức độ thực hiện hành động từ ngoài vào trong và sự khác nhau giữa các mức đó. Điều này phản ánh các nấc thang, các bước của con đường mà hoạt động tâm lí sẽ trải qua, thoạt đầu từ bên ngoài, vật chất rồi biến thành thành tựu bên trong của ý thức.

Toàn bộ những những dự kiện lí luận và thực tiễn tâm lí học đã có, cho phép P.Ia. Galperin hình thành giả thuyết về các bước của hành động trí tuệ. Ông phát biểu quan điểm của mình như sau: "Luận điểm chủ yếu của giả thuyết này là coi hoạt động tâm lí là kết quả của việc chuyển các hành động vật chất bên ngoài vào

---

[1] C. Mác, *Góp phần phê phán chính trị kinh tế học*, Sđd, tr.8.

lĩnh vực phản ánh – vào lĩnh vực tri giác, biểu tượng và khái niệm. Quá trình di chuyển ấy tiến hành theo một số bước; ở mỗi bước có sự phản ánh mới, một lần tái hiện hành động và sự cải tổ một cách có hệ thống hành động đó". Những công trình nghiên cứu của ông nhằm chứng minh giả thuyết nêu trên.

7.1. Đặc điểm của hành động

7.1.1. Cấu trúc của hành động

P.Ia. Galperin cho rằng, trước hết phải hiểu được cấu trúc của hành động và các đặc điểm của nó. Sau đó mới có thể phân tích logic của các bước hình thành nó trong đời sống cá nhân.

Có thể phân tích một hành động theo hai phương diện và cả hai phương diện này đều liên quan trực tiếp tới các bước hình thành nó: phân tích theo cấu trúc và theo đặc điểm.

Về cấu trúc, một hành động có thành hai phần không ngang nhau: *phần định hướng* và *phần thực hiện*. Phần định hướng quyết định phần thực hiện.

Định hướng hành động là hệ thống các thao tác triển khai trên vật mẫu (chứa đựng vật liệu, thao tác và sản phẩm của hành động), nhằm hướng dẫn chủ thể triển khai hoạt động vào vật liệu mới.

– *Phần định hướng hành động* là một cơ chế điều khiển, định hướng hành động của chủ thể vào việc làm. Nó vừa là bước đầu tiên của hành động trí óc, vừa là một hành động độc lập, kiểm tra và điều chỉnh trong suốt quá trình thực hiện các bước của một hành động. Hành động định hướng có ba chức năng cơ bản: 1) Nhận thức (hiểu rõ cần phải làm gì); 2) Lập kế hoạch (làm như thế nào trong điều kiện cụ thể); 3) Kiểm tra hành động để điều chỉnh nó cho phù hợp với kế hoạch đã xác định.

– *Phần thực hiện* là triển khai các bước để hình thành hành động trí óc. Trong lí luận của P.Ia. Galperin, các bước thực hiện hành động không phải đơn thuần là kĩ thuật, là thao tác để triển khai một hành động, mà thực chất chúng là các hành động được "tái diễn" và cải tổ hành động dưới một hình thức mới, vật liệu mới.

Các hành động này liên kết với nhau theo tiến trình có trật tự tuyến tính cả quá trình chuyển vào trong của hành động ban đầu, vật chất, ở bên ngoài. Vì vậy, có thể gọi tên các hành động theo hình thức và vật liệu của chúng: hành động vật thật, hành động ngôn ngữ nói to, hành động ngôn ngữ bên trong... Nếu căn cứ vào vị trí của hành động trong chuỗi logic chuyển vào ta có thể gọi đó là các mức, các bước của hành động.

7.1.2. Các thông số xác định hành động

P.Ia. Galperin dựa vào một số dấu hiệu đặc trưng để xác định mức độ hình thành và chất lượng của một hành động. Ông gọi đó là thông số (parametres):

1) Hình thức hay mức độ thực hiện.

2) Độ khái quát của hành động.

3) Độ khai triển hành động.

4) Độ thành thạo của hành động.

Thông số thứ nhất xác định mức độ thực hiện một hành động và được thể hiện bởi ba chỉ số (3 mức): hành động với vật thật (hay với dạng vật chất hoá của chúng), với lời nói to (không còn dựa trực tiếp vào vật thật) và hành động trong đầu. Ba thông số còn lại xác định chất lượng của hành động: hành động càng khái quát, rút gọn và thành thạo hơn thì chất lượng của nó càng cao.

Căn cứ vào thành phần và các thông số đặc trưng của hành động, P.Ia. Galperin đã xác lập và mô tả các bước của một hành động trí óc, hay nói cách khác, quá trình chuyển hoá và cải tổ các hành động từ bên ngoài thành hành động từ óc bên trong.

7.2. Các bước hình thành hành động trí tuệ

7.2.1. Bước 1: Lập cơ sở định hướng của hành động

Theo P.Ia. Galperin, lĩnh hội được hành động không có nghĩa là nhớ lại được biểu tượng hành động đó đã được giới thiệu như thế nào, mà phải biết làm lại hành động đó với vật liệu mới và từ vật liệu mới đó làm lại được sản phẩm đã định.

Để làm được vật liệu đó, trước khi hành động, chủ thể phải chỉ ra được vật mẫu (tức là chỉ ra được hành động mẫu, vật liệu mẫu và sản phẩm của hành động mẫu). Đồng thời, phải xác định được sự phân bố của vật liệu mới theo hành động mẫu với vật liệu đã có. Muốn vậy, phải phân tích vật mẫu. Để làm được điều này, trước hết chủ thể tính đến các yếu tố khách quan của hành động mẫu, thành phần các thao tác của nó. Trường hợp tốt nhất là chủ thể theo dõi và thực hiện từng phần của hành động mẫu. Muốn vậy, phải chia hành động thành những thao tác vừa sức. Sau đó, đem sự phân chia này chuyển sang vật liệu mới. Nhờ đó giúp cho chủ thể cứ thực hiện hết phần này đến phần khác của hành động trên vật liệu mới, phù hợp với các thao tác của mình. Sự phân bố ấy chính là cơ sở định hướng của hành động. P.Ia. Galperin cho rằng, lập cơ sở định hướng là nhiệm vụ chủ yếu và là nội dung chính của các quá trình hành động. Khi thực hiện hành động, cơ sở định hướng này quy định quy trình hướng vào việc làm, do vậy, nó là phần quan trọng nhất trong cơ chế tâm lí của hành động.

7.2.2. Bước 2: Hành động với đồ vật hay vật chất hoá

– *Lập cơ sở định hướng hành động* thực chất mới chỉ là hệ thống các chỉ dẫn cách thức hành động, chưa phải là hành động. Hành động chỉ được thực hiện khi chủ thể tiến hành nó ở mức nguyên thuỷ: hành động với đồ vật hay với vật chất hoá, tức là hành động với các vật thật hoặc với các biến thể của nó như hình vẽ, sơ đồ, mô hình, hình mẫu... của vật thật đó. Các thứ này phản ánh khá trung thành một số tính chất của vật thật và hành động với vật thật đó. P.Ia. Galperin cho rằng, hành động với vật thật hay với dạng vật chất hoá của nó là nguồn gốc của mọi hành động trí tuệ trọn vẹn. Mục đích của nó là phân tích, tách nội dung đích thực của hành động tâm lí nằm trong đối tượng vật thật (hay vật chất hoá). Nội dung của bước này là chủ thể dùng tay để triển khai hành động, luyện tập, khái quát và rút gọn nó.

– *Triển khai hành động* là chỉ ra tất cả thao tác của nó trong mối quan hệ qua lại với nhau. Việc triển khai này phải được thực hiện tới mức hết cỡ, tới mức không thể phân chia được sự vật nữa mới thôi. *Sự triển khai triệt để hành động*

bằng thao tác vật chất là điều kiện số một để chỉ ra logic khách quan của hành động, cũng tức là nội dung đích thực của khái niệm cần phải lĩnh hội.

– *Khái quát hành động* là từ nhiều thuộc tính đa dạng của đối tượng, rút ra đúng những thuộc tính cần thiết cho việc thực hiện hành động.

Chỉ sau khi hành động được triển khai và được khái quát, chủ thể mới hiểu rõ nội dung thực sự của hành động. Tuy nhiên, hành động phải được luyện tập đến mức tương đối thuần thục. Khi đó, bắt đầu xuất hiện việc rút gọn một số thao tác. Việc rút gọn này có ý nghĩa to lớn, một mặt, làm cho hành động được triển khai nhanh hơn, mặt khác, làm xuất hiện logic mới, các thao tác thừa bị loại, nhờ đó các thao tác của hành động có chất lượng cao hơn mà vẫn đảm bảo cơ chế tâm lí của các dạng hành động ban đầu, trọn vẹn. Tuy nhiên, theo P.Ia. Galperin, việc rút gọn các thao tác hành động được tiến hành qua luyện tập một cách có ý nghĩa. Nói cách khác đó là quy trình rút gọn có chủ ý. Chỉ có như vậy, chủ thể mới có khả năng sử dụng hành động đã rút gọn để quay về những dạng triển khai ban đầu; mới hiểu được mối liên hệ giữa các dạng hành động (đã được rút gọn) có các nguồn gốc khác nhau đó, tức là làm cho các dạng hành động được hình thành muộn hơn, cao hơn được ý thức. Nhờ có mối liên hệ này đã cho phép chủ thể khi cần thiết, có thể lập lại nội dung thực sự, đầy đủ, trọn vẹn của hành động trí tuệ. Như vậy, dù cho các thao tác được rút gọn không xảy ra, nó vẫn thực sự có mặt trong hành động. Về mặt tâm lí học, cơ chế tâm lí của hành động trọn vẹn không bị mất đi, tuy không được thực hiện nữa, điều này được tạo ra trong ý thức chủ thể logic khách quan của hành động rút gọn.

Nhân việc đề cập tới hành động vật chất hay vật chất hoá trong quá trình hình thành hành động trí tuệ, cần lưu ý đến khía cạnh có tính phương pháp luận. Cả A.N. Leonchev và P.Ia. Galperin đều nhấn mạnh sự cần thiết phải có hành động này trong logic tâm lí của một hành động trí tuệ trọn vẹn, đầy đủ, không sai lầm, và nó phải được coi là nguồn gốc của các hành động tiếp theo. Tuy nhiên, trong thực tế, tại một thời điểm nào đó, khi thực hiện một hành động trí tuệ nhất định nào đó, chủ thể không nhất thiết phải bắt đầu từ hành động này.

Điều đó có nghĩa là không phải là không cần thiết, mà nó đã được thực hiện ở chỗ khác, trước đó. Còn trong một hành động trí tuệ mới, nhất thiết phải được bắt đầu từ hành động này. Việc phân biệt nêu trên có ý nghĩa thực tiễn to lớn, nó tránh được thái độ cực đoan, hoặc bỏ qua hành động này trong quá trình hình thành hành động trí óc cho trẻ em hoặc rập khuôn, máy móc, bất kì lúc nào cũng phải bắt đầu từ nó.

7.2.3. Bước 3: Hành động nói to không dùng đồ vật

Sau khi đạt được chất lượng cao của hành động với đồ vật hay với vật chất hoá (tổng quát, rút gọn và thành thạo), hành động được chuyển sang bước thứ ba: hành động nói to không dùng đồ vật.

P.Ia. Galperin đề nghị chú ý hai khía cạnh sau:

– *Thứ nhất*, trong thực tiễn dạy trẻ nhỏ tuổi (chẳng hạn dạy phép đếm cho trẻ em đầu lớp 1), ta thường thấy hiện tượng sau khi tập đếm bằng tay (hành động vật chất), một số em có thể đếm tưởng tượng các đồ vật đó mà không cần sự có mặt của chúng. Vì vậy, nhiều người cho rằng trẻ đã biết đếm trong biểu tượng, đã chuyển hành động lên mức biểu tượng. P.Ia. Galperin nhận thấy rằng chỉ có một số rất ít trẻ em đếm được như vậy, còn hầu hết các biểu tượng này chỉ là sự thoảng qua. Do đó, khi kết thúc quá trình dạy trẻ em học đếm, các em này không đếm các đồ vật bằng tưởng tượng được nữa. Các kết quả nghiên cứu của ông và cộng sự đã khẳng định, có thể dạy trẻ đếm đúng trong biểu tượng, nhưng chỉ với điều kiện vừa nói to, vừa học hành động cẩn thận. Hơn nữa, sau khi trẻ đã không dùng "biểu tượng" thì vẫn phải nói to, nếu không nói to mà nói thầm, trẻ vẫn không thể đếm đúng được. Như vậy, nội dung thực sự của bước hành động mới ở đây không phải là đưa hành động lên mức biểu tượng mà lên *mức nói to không dùng đồ vật*. Đây chưa phải là hành động trí tuệ, bên trong. Nó vẫn là hành động bên ngoài.

– *Thứ hai*, biểu tượng, với tư cách là mức độ bên trong của hành động tâm lí, cũng như mức độ tri giác (mức hình ảnh), không thể tách ra được nếu không dựa vào ngôn ngữ. Nếu không dùng ngôn ngữ thì biểu tượng trước sau vẫn chỉ là một

thành phần của tri giác. Vì vậy, nếu không có sự luyện tập ở mức độ ngôn ngữ thì nói chung, hành động vật chất không thể được phản ánh vào biểu tượng. Muốn bứt ra khỏi điểm tựa trực tiếp là vật chất, trước hết *hành động buộc phải có điểm tựa ngôn ngữ, phải được luyện tập hành động có điểm tựa mới này.*

Từ hai khía cạnh trên, tất yếu dẫn đến quá trình hình thành hành động trí óc phải có *bước thứ ba: tạo nên hành động ở mức nói to* (không dựa vào đồ vật hay các hình ảnh vật chất của nó).

Theo P.Ia. Galperin, bước này có thể được triển khai độc lập, cũng có thể bị nhập vào cùng một lúc với hành động vật chất. Điều đó không quan trọng. Vấn đề không phải là ở chỗ tách hay không tách riêng hành động này một cách hình thức mà là ở chỗ nội dung đích thực của hành động này phải được thực hiện. Tức là phải tạo ra cho ngôn ngữ một chức năng mới.

Trong các bước 1 và 2, ngôn ngữ chỉ là hệ thống chỉ dẫn, giúp trẻ em hiểu được hành động và vật liệu của nó, hiểu được thao tác đến vật liệu đó. Trong các bước này, nhiệm vụ của trẻ em không phải là hiểu được lời nói mà là *hiểu hành động*. Ngược lại, trong bước hành động với lời nói to, ngôn ngữ trở thành đối tượng của hành động. Ở đây, ngôn ngữ không chỉ đơn thuần là hệ thống kí hiệu chứa nghĩa theo các quy tắc thống nhất, mà còn là thực tại chứa đựng toàn bộ hành động, thao tác và vật liệu. Như vậy, chuyển hành động vào mức ngôn ngữ, không chỉ là cách diễn đạt hành động trong ngôn ngữ, mà trước hết là cách thực hiện bằng ngôn ngữ hành động với đồ vật; không chỉ thông báo về hành động, mà là hành động trong một dạng mới, dạng ngôn ngữ. Logic của hành động với lời nói to hoàn toàn giống với hành động vật thật (hay vật chất hoá). Nó chỉ khác về hình thức thực hiện. Ở đây, *đối tượng hành động được tách khỏi điểm tựa vật thật* và nhập vào lời nói to có quy tắc ngữ pháp.

– Nội dung cơ bản của hành động với lời nói to là trẻ em nói to toàn bộ hành động vật chất của mình một cách trôi chảy theo đúng logic của hành động và logic của ngữ pháp. Để người khác và bản thân nghe thấy, giám sát và điều chỉnh.

Nhờ đó, trẻ em có đối tượng phản ánh mới, đó là lời nói to có quy tắc, chứa đựng nội dung hành động.

Cũng giống như hành động với vật thật, hành động với lời nói to cũng phải được thực hiện đầy đủ các thông số: triển khai hết cỡ hành động, luyện tập và khái quát, sau đó sẽ được rút gọn nhiều lần.

7.2.4. Bước 4: Hành động với lời nói thầm

Theo P.Ia. Galperin, bước này có thể được xác định từ lúc hành động nói to được chuyển vào bên trong, cho đến lúc *hành động nói thầm thành thạo.*

Không nên hiểu đây là bước "lấy ngôn ngữ, trừ âm thanh". Bản chất của bước này chính là cấu tạo lại ngôn ngữ. Biến các "hình ảnh âm thanh của từ" thành biểu tượng. Nếu trong hành động vật chất, các hình ảnh tri giác phản ánh logic thao tác của hành động tới đối tượng thì trong hành động với lời nói to, logic đó được chuyển từ trong hình ảnh tri giác vào hình ảnh âm thanh của từ. Vì vậy, trọng tâm thực sự của hành động nói thầm là *sự cấu âm.* Tuy nhiên, khác với hành động với lời nói to, là việc cấu tạo ngôn ngữ phải được hướng ra ngoài với đầy đủ quy tắc ngữ pháp, việc cấu âm trong hành động nói thầm không tạo thành âm thanh, vì vậy, nó cơ động hơn, khả năng rút gọn nhanh hơn.

Để thực hiện hành động nói thầm trước hết phải triển khai hành động xuất phát, tức là hành động nói to. Sau đó, hành động này từng bước, từng bước được tái diễn ở trong đầu. Vì vậy, *dạng đầu tiên của hành động trí tuệ thực sự là ngôn ngữ nói thầm được triển khai mạch lạc ra ngoài.* Đặc điểm của ngôn ngữ thầm ở đây là về cấu trúc ngữ âm nó là ngôn ngữ ngoài, do đó, khi cần, chủ thể có thể nhanh chóng chuyển chúng sang dạng nói to, mạch lạc. Mặt khác, về phương diện nghĩa, nó bảo tồn toàn bộ logic của hành động vật chất ban đầu, dưới hình thức âm không thành tiếng. Vì vậy, nó chính là điểm tựa vật chất cuối cùng của logic hành động ban đầu. Do đó, hành động với lời nói thầm vừa có tính vật chất, bên ngoài, vừa là hành động tinh thần, bên trong, hành động trên biểu tượng tâm lí, được hình thành từ các hình ảnh âm thanh.

7.2.5. Bước 5: Hành động rút gọn với lời nói bên trong

Đặc trưng của bước này là ngôn ngữ không còn hướng ra ngoài. Vì vậy, nó không còn giữ nguyên các quy tắc ngữ âm và ngữ pháp, mà hoàn toàn có tính cơ động cao và được rút gọn. Trong hình thái này, nội dung vật chất của hành động được biểu thị trong nghĩa của từ còn âm thanh của từ bị rút gọn tới mức tối đa. Ngôn ngữ hoàn toàn là ngôn ngữ bên trong, với đầy đủ các chức năng của nó như ta đã thấy trong công trình của L.X. Vưgotxki.

Tiến trình các bước hình thành hành động trí tuệ được mô tả ở trên, như là một dòng chảy các thao tác logic từ ngoài chuyển vào trong. Qua mỗi bước, dòng chảy đó vừa được cấu trúc lại, chuyển hoá về hình thức, vừa được khái quát, rút gọn và cô đặc, để cuối cùng được một hành động trí tuệ thuần tuý mà vẫn giữ được nội dung vật chất ban đầu. Cần nhấn mạnh lại, theo Galperin, về nguyên tắc, việc hình thành hành động trí tuệ mới, nhất thiết phải trải qua các bước nêu trên, mặc dù trên thực tế, tuỳ thuộc đối tượng, một vài bước đầu của quá trình có thể được chủ thể tiếp nhận trước đó. Tuy nhiên, khi huấn luyện một hành động trí tuệ mới, trọn vẹn phải lưu ý đến sự có mặt của các bước đó trong tiến trình chung. Điều này sẽ giúp cho các thầy, cô giáo và học sinh tránh được sai lầm, cực đoan trong quá trình giúp đỡ học sinh hình thành khái niệm khoa học và hành động trí tuệ cho mình. Những thao tác trí óc đã được hình thành trước đây, bây giờ chỉ việc "mang ra dùng" với tư cách là những năng lực tư duy vốn có, để nắm lấy một hành động mới. Nhưng chính sự kiện này dễ tạo ra ảo tưởng, cho rằng việc chuyển những hành động bên ngoài vào trong chỉ thuần tuý là một trường hợp riêng, chủ yếu đối với giai đoạn phát triển trí tuệ còn thấp. Quá trình ấy cần phải tiến hành trong sự phát triển cá thể người. Nó có ý nghĩa then chốt trong việc cắt nghĩa sự hình thành tâm lí người.

7.2.6. Vấn đề nghĩa và ý trong quá trình hình thành hành động trí tuệ

P.Ia. Galperin cho rằng, sau khi chuyển thành ngôn ngữ bên trong, quá trình thuần tuý ngôn ngữ đã vượt ra khỏi ý thức, chỉ để lại trong đó kết quả cuối cùng là nội dung vật chất của hành động. Trong ý thức của chủ thể, nội dung đó biểu hiện

ra như ý nghĩa của lời diễn đạt ẩn, như cái được thông báo, mà không có bản thân quá trình thông báo đó (thuật ngữ của L.X. Vưgotxki trong ngôn ngữ bên trong từ chết trong ý nghĩ). Hành động trí tuệ diễn ra "không có hình ảnh", vì tài liệu cảm tính đã được khái quát, được trừu tượng từ trước đó. Hành động đã được chuyển vào hệ thống tín hiệu thứ hai, và ở đấy phần lớn hành động cũng đã được rút gọn. Nhưng hành động với ngôn ngữ ẩn này có kèm theo ý thức về ý nghĩa khách quan của nó. Bởi vì đằng sau dạng rút gọn đó, có cả hệ thống phức tạp những dạng hành động trước đó, các dạng này gắn hành động được rút gọn ấy với nội dung khách quan được triển khai triệt để và với sự biểu đạt ngôn ngữ trọn vẹn của nó.

Điều làm cho P.Ia. Galperin chú ý là trong suốt quá trình hành động được triển khai thường xuyên diễn ra sự phân cực đặc thù thành hai: *đối tượng để suy nghĩ* (tức là bản thân hành động, vật liệu của nó) và *ý nghĩ về đối tượng đó*. Ông coi chính ý nghĩ này như hành động tinh thần của chủ thể đối với đối tượng để suy nghĩ. Vấn đề mấu chốt đặt ra là dạng hành động tinh thần này được hình thành cùng với hành động đối tượng như thế nào?

P.Ia. Galperin cho rằng, trong tất cả các bước của hành động trí óc thường xuyên diễn ra hành động kiểm tra, đối chiếu các thao tác được luyện tập với thao tác mẫu. Nói cách khác, một hành động nhất thiết phải bao gồm cả *quá trình thực hiện* và *quá trình kiểm tra*.

– *Hành động kiểm tra* giống như bất kì hành động nào khác, nó có đối tượng và lịch sử phát triển riêng. Đối tượng của nó là hành động thực hiện. Vì vậy, việc kiểm tra được hình thành theo cùng cơ chế với hành động thực hiện, tức là cũng phải trải qua các giai đoạn chuyển từ bên ngoài vào bên trong. Tuy nhiên, sự hình thành hành động kiểm tra tiến hành nhanh hơn so với hành động thực hiện. Lúc đầu, trong hành động vật chất (hoặc vật chất hoá), hành động kiểm tra được tiến hành bằng các phương tiện đồ vật – hành động kiểm tra bên ngoài, vật chất. Sau đó, chuyển dần việc kiểm tra bằng các phương tiện do "trí nhớ" đem lại – biểu tượng, khi đó nó trở thành hành động tinh thần.

– *Quá trình triển khai và luyện tập hành động* kiểm tra được tiến hành với tốc độ nhanh hơn so với hành động thực hiện, nên việc rút gọn nó thuận lợi hơn so với hành động thực hiện. Kết quả là cuối mỗi bước hành động, việc kiểm tra được hoàn thành và thuần thục hơn so với hành động thực hiện. Việc rút gọn của nó dẫn đến nhiều khi chủ thể không nhận ra sự tồn tại của nó. Rút gọn việc kiểm tra có ý nghĩa là không cần phải so sánh giữa mẫu với quá trình và kết quả thực hiện của hành động, mà chỉ cần nhận thấy có hành động đó, tức là chỉ cần theo dõi hành động ấy. Hành động kiểm tra chuyển thành chú ý – hành động tự quan sát.

Khi hành động trí tuệ đạt tới bước ngôn ngữ bên trong, hành độg thực hiện trở thành tự động hoá và vượt ra khỏi sự kiểm soát của ý thức, sự chú ý, (sự quan sát) chỉ nhận ra kết quả của hành động. Còn nội dung vật chất của hành động trở thành một khách thể của chú ý cần hướng tới, và toàn bộ sự chú ý được hướng vào nội dung này. Đối tượng được chú ý và sự chú ý được nhập vào chung một hiện tượng. Khách thể xuất hiện trong ý thức như là đối tượng để suy nghĩ và bản thân ý nghĩ về đối tượng đó. Do vậy, hành động trí tuệ hình như bị phân đôi, một mặt của nó là nội dung vật chất được lồng vào hình thức "ngoài cảm tính" của nghĩa, còn mặt kia là động tác chú ý "thuần tuý" không có chút nội dung đồ vật. Nghĩa và ý của hành động trí tuệ đã được hình thành (điều này giống như trong công trình của J. Piaget trong những năm 1970 về quá trình hình thành thao tác trí tuệ.

Như vậy, sự nghiên cứu khách quan theo phương pháp phát sinh đã cho phép P.Ia. Galperin xác lập được nội dung thực sự của hành động trí tuệ. Chỉ có thể theo dõi từ đầu đến cuối quá trình hình thành hành động trí tuệ mới cho phép hiểu được những đặc điểm cơ bản của quá trình tâm lí này, cho phép hiểu được ý nghĩ được hình thành như thế nào, nó là gì và vì sao lại xuất hiện dưới dạng đó.

Việc giải thích nội dung thực sự của hành động trí tuệ – không những chỉ là kĩ năng thực hiện hành động với đồ vật ở trong đầu mà cả ý nghĩ có liên quan với kĩ năng đó, là bước đi cơ bản để giải quyết vấn đề nội dung cụ thể của hoạt động tâm lí – vấn đề cốt lõi cuối cùng trong Tâm lí học hoạt động.

7.3. Các cách định hướng việc hình thành hành động trí tuệ cho trẻ em

Quá trình hình thành hành động trí tuệ mới bất kì nào cũng phải được bắt đầu từ sự định hướng của chủ thể vào đối tượng và quá trình thực hiện hành động. Đó là hành động của chính chủ thể. Tuy nhiên, chất lượng của việc định hướng này không chỉ phụ thuộc vào khả năng của chủ thể. Trong đa số trường hợp, nó phụ thuộc phần lớn vào chất lượng của vật mẫu và hệ thống chỉ dẫn của giáo viên, tức là cách thức định hướng. Nói cách khác, trong quá trình hình thành nội dung trí tuệ mới, phải tách bạch nội dung định hướng tâm lí nằm trong cơ cấu triển khai một hành động của chủ thể với các cách tác động từ bên ngoài nhằm giúp cho việc định hướng có hiệu quả hơn.

Để phân loại các cách định hướng khác nhau, người ta thường căn cứ vào các tiêu chuẩn sau đây:

1) Độ khái quát của việc định hướng.

2) Tính đầy đủ của việc định hướng.

3) Chủ thể định hướng.

Về lí thuyết, nếu tổ hợp ba tiêu chuẩn trên, ta có 8 loại định hướng phổ biến. Tuy nhiên, trong thực tiễn có 3 loại điển hình, tạm gọi như sau:

– Loại 1: Từng phần, không đủ, học sinh tự định hướng.

– Loại 2: Từng phần, đầy đủ, giáo viên hướng dẫn.

– LoạI 3: Khái quát, đầy đủ, học sinh tự làm.

Giữa ba loại trên, có các loại giao thoa. Dưới đây là nội dung chủ yếu của mỗi loại nêu trên.

7.3.1. Loại định hướng thứ nhất: từng phần, không đủ, học sinh tự làm

Trước khi hành động, chủ thể chỉ có các mẫu hành động và sản phẩm của nó, không có lời chỉ dẫn để thực hiện đúng đắn hành động. Chủ thể phải tự *mò mẫm tự tìm lấy, tự xác lập lấy,* rất chậm. Trên cơ sở định hướng này, quá trình hình thành hành động diễn ra theo cơ chế "thử và sai" vô số lần. Kết quả, chủ thể có thể thực hiện

khá chính xác từng việc, nhưng không ổn định. Nên khi điều kiện thay đổi, hành động đã đạt được không đáp ứng, chủ thể phải làm lại từ đầu.

Điểm đặc trưng của loại định hướng này là chủ thể hành động không xác định được trước các điều kiện cần thiết, đảm bảo cho hành động thực hiện đúng. Nói cách khác, trong cơ cấu của hành động, mới nổi rõ yếu tố mục đích mà hành động phải hướng tới, còn cách thức, thao tác và các điều kiện để triển khai mục đích còn chưa có.

Phương pháp "thử và sai" vẫn được dùng phổ biến trong đời sống hằng ngày, trong nghiên cứu khoa học và dạy học, điển hình là trong dạy học chương trình hoá.

7.3.2. Loại định hướng thứ hai: từng phần, đầy đủ, giáo viên hướng dẫn

Khác với loại thứ nhất, trong loại định hướng thứ hai vừa có cả mẫu hành động và sản phẩm của nó, lại vừa có cả các chỉ dẫn để làm đúng hành động đó với vật liệu mới. Vì vậy, nếu chủ thể hành động tuân theo các chỉ dẫn đó, thì hành động sẽ không mắc sai lầm và thực hiện nhanh chóng.

Trong dạy học, giáo viên chỉ ra các điểm tựa (mốc triển khai), các điều kiện để làm đúng hành động, học sinh luyện tập và tự mình tái hiện lại chúng trên vật liệu đã có. Nhờ đó, các em biết cách phân tích đến mức nhất định tài liệu theo góc độ hành động sắp thực hiện.

So với loại hình thứ nhất, loại này có nhiều ưu điểm hơn, học sinh không chỉ biết rõ mục đích hành động, mà còn biết cả cách để triển khai đến mục đích đó. Vì vậy không phải theo cơ chế "thử – sai" mà ngay từ đầu đã đạt mức đúng đắn của việc thực hiện. Tuy nhiên, nó có hạn chế là các cách thức và điều kiện hành động do giáo viên đưa ra đã có sẵn đối với học sinh, các em chỉ cần học thuộc và thực hiện theo chỉ dẫn đó. Hơn nữa, các chỉ dẫn này chỉ ứng với một hành động cụ thể. Khi chuyển sang hành động với vật liệu mới, giáo viên lại phải chỉ dẫn cho học sinh các mốc và điều kiện mới.

7.3.3. Loại định hướng thứ ba: khái quát, đầy đủ, học sinh thực hiện

Loại định hướng thứ ba có đặc điểm là việc huấn luyện phương pháp, cách thức phân tích việc làm mới được xếp lên hàng đầu. Trước khi bắt tay vào hành động cụ thể, các em được huấn luyện phương pháp chung của hành động, tức là phương pháp phân tích một hành động nào đó ra các đơn vị và các quy luật, điều kiện kết hợp chúng với nhau (phân tích các điểm tựa và các điều kiện thực hiện), luyện tập cách phân tích này. Sau đó, căn cứ vào phương pháp chung, triển khai hành động cụ thể. So với hai phương pháp trên, phương pháp này lúc đầu mất nhiều thời gian để huấn luyện theo mẫu chung. Tuy nhiên, ưu điểm của nó là vừa có tính khái quát cao, vừa có khả năng cụ thể hoá. Yêu cầu cơ bản của nó, là trẻ em trước hết phải nắm được phương pháp chung nhất, sau đó biết cách cụ thể hoá vào các tình huống riêng. Trong khi chuyển vào các tình huống này, trẻ tự mình định hướng lấy (trên cơ sở nắm nguyên tắc chung). Sau khi đã nắm được cách thức phân tích hành động, các em sẽ dễ dàng thực hiện nó. Kết quả là các em chủ động và dễ dàng chuyển sang các dạng hành động khác nhau. Vì vậy, loại định hướng này có hiệu quả cao hơn. Tuy nhiên, theo P.Ia. Galperin, loại định hướng này chưa được áp dụng vào trong thực tiễn dạy học (1959).

7.4. Đánh giá lí thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ của P.Ia. Galperin trong Tâm lí học phát triển

7.4.1. Đóng góp của lí thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ trong Tâm lí học phát triển

Trong hệ thống lí thuyết được đề cập, lí thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ do P.Ia. Galperin xây dựng có nhiều điểm đặc biệt. Đây là lí thuyết có nội dung ít nhất; để cập tới một khía cạnh rất cụ thể. Trên thực tế, lí thuyết này chỉ là sự triển khai công đoạn cuối của một lí thuyết lớn: Lí thuyết hoạt động tâm lí, mà bắt đầu từ L.X. Vưgotxki. Tuy nhiên, đây là lí thuyết có vai trò đặc biệt, nó mang đậm tính *kĩ thuật tâm lí*. Trong các lí thuyết được để cập, không lí thuyết nào thể hiện rõ điều này. Mặt khác, dù công khai hay ngầm ẩn, những ai nghiên cứu tâm lí học đều phải thừa nhận nhận định của C. Mác, như là một định lí

tâm lí học: "*Ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biến ở trong đó*"[1], nhưng chứng minh điều này trong thực tiễn, thì không nhiều người làm được. P.Ia. Galperin là một trong số rất ít người giải được bài toán của C. Mác ở mức trọn vẹn, thông qua lí thuyết ngắn gọn về các bước hình thành hành động trí tuệ của cá nhân. Xét theo phương đó, đóng góp của P.Ia. Galperin vô cùng to lớn cho tâm lí học. Nó là khâu trung gian, là nhịp cầu kết nối giữa tâm lí học lí luận sang tâm lí học thực hành. Lí thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ là một minh chứng sinh động để chứng minh tâm lí học không chỉ là một khoa học giải thích mà còn là một khoa học hình thành.

- *Trước hết*, về phương diện lí luận, lí thuyết các bước hình thành hành động trí tuệ đã hoàn tất hệ thống lí luận về hoạt động tâm lí, được khởi xướng bởi L.X. Vưgotxki: Hoạt động → Công cụ → Cấu trúc → Hành động → Thao tác. Những lỗ hổng trong lí thuyết Văn hoá - lịch sử của L.X. Vưgotxki và lí thuyết hoạt động tâm lí của A.N. Leonchev đã được lấp đầy. Điều này giải thích vì sao, nghiên cứu lí thuyết hoạt động trong tâm lí học, ít nhất phải nghiên cứu đầy đủ và sâu lí thuyết của L.X. Vưgotxki → A.N. Leonchev → P.Ia. Galperin.

- *Thứ hai:* Về phương diện thực tiễn, lí thuyết các bước hình thành hành động trí tuệ cung cấp cho các nhà lí luận một bản thiết kế, một công cụ để hình thành các cấu trúc tâm lí của cá nhân. Các lí thuyết của J. Piaget, S. Freud, J. Watson, E.C. Tolman, B.F. Skinner, A. Bandura đều ít nhiều đặt ra vấn đề học tập, vấn đề xã hội hoá cá nhân, nhưng các lí thuyết gia đều ứng xử theo nguyên lí hộp đen. Trong đó, tác động từ bên ngoài được làm sáng tỏ và được kiểm soát, còn sự chuyển hoá ở bên trong của mỗi cá nhân vẫn còn mơ hồ (hộp đen). Lí thuyết các bước hình thành hành động trí tuệ góp phần làm sáng tỏ sự chuyển hoá này. Trên thực tế, có thể kết hợp lí thuyết của P.Ia. Galperin với các lí thuyết trên, đặc biệt là lí thuyết về phát sinh, phát triển nhận thức của J. Piaget. Nhiều thực nghiệm

---

[1] C. Mác và Ph. Ăngghen(1995), *Toàn tập*, tập 20, NXB Chính trị Quốc gia, tr.641.

khoa học và thực hành dạy học, giáo dục đã chứng minh, có thể dùng "kĩ thuật Galperin" để đẩy nhanh tốc độ và thời điểm hình thành khả năng bảo tồn, đảo ngược của trẻ em.

– *Thứ ba:* Về phương diện thực hành, P.Ia. Galperin đã cung cấp cho các giáo viên, các nhà trị liệu một công cụ hữu hiệu trong dạy học và trị liệu trẻ em. Việc sử dụng các bước hình thành hành động trị tuệ và các phương pháp định hướng hành động của học sinh, đặc biệt là phương pháp định hướng khái quát, mang lại chất lượng học tập rất cao ở học sinh (Hồ Ngọc Đại, 1985). Việc trị liệu cho trẻ em chậm phát triển trí tuệ và ngôn ngữ bằng "kĩ thuật Galperin" mang lại sự tiến bộ nhanh và bền vững cho trẻ phát triển chậm.

7.4.2. Hạn chế của lí thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ trong Tâm lí học phát triển

Giống lí thuyết hoạt động tâm lí của A.N. Leonchev, lí thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ gặp một số khó khăn không nhỏ.

– *Trước hết:* Giá trị to lớn của lí thuyết là ở tính kĩ thuật của nó. Tuy nhiên, "kĩ thuật Galperin" mới dừng ở mức độ chung, cho mọi lứa tuổi, mọi hoàn cảnh văn hoá, xã hội. Điều này này không thực tế. Trẻ em ở những lứa tuổi khác nhau, các nền văn hoá khác nhau, kinh nghiệm, tri thức, thao tác trí tuệ khác nhau sẽ có cách hành xử với các bước khác nhau. Vì vậy, không thể vận dụng nguyên xi các bước theo P.Ia. Galperin, mà cần phải có sự *gia công* lại.

– *Thứ hai:* Giống lí thuyết phát sinh nhận thức và trí tuệ của J. Piaget, tách rời yếu tố trí tuệ, nhận thức ra khỏi hệ thống tâm lí cá nhân, đặc biệt là hệ thống động cơ, cảm xúc, thái độ cá nhân trong quá trình hình thành hành động trí tuệ. Điều này thể hiện sự quy rút đơn giản một hiện tượng tâm lí. Vấn đề đặt ra là cần xem xét sự hình thành hành động trí tuệ của cá nhân trong hệ thống hoàn chỉnh, bao gồm cả hệ động cơ và hành động.

– *Thứ ba:* Điều dễ nhận thấy là lí thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ đã mô tả rất kĩ các bước chuyển hành động từ ngoài vào trong theo nguyên lí

của C. Mác. Các bước này đã được chấp nhận về lí thuyết và kiểm chứng trong thực tiễn. Tuy nhiên, vấn đề đặt ra là bước chuyển từ trong ra ngoài như thế nào? Đồng thời những yếu tố khác như tính chủ thể, kinh nghiệm đã có của chủ thể tác động như thế nào trong quá trình nhập và xuất tâm vẫn còn cần phải được giải quyết tiếp theo.

Chúng ta đã điểm qua một số nội dung của Tâm lí học hoạt động. Công việc được bắt đầu từ phạm trù con người và hoạt động thực tiễn của nó trong triết học macxit. Tiếp đến là các kết quả nghiên cứu và quan điểm lí luận của nhiều nhà tâm lí học Xô viết: L.X. Vưgotxki, A.N. Leonchev, X.L. Rubinstein, P.Ia. Galperin, D.B. Elkonin, B.Ph. Lomov... Mỗi người trong số họ đã tạo ra một dấu mốc trong toàn bộ quá trình phát triển của Tâm lí học hoạt động. Sự kế thừa và kết hợp giữa họ tạo ra bức tranh lí luận và phương pháp luận phong phú, sâu sắc về hoạt động tâm lí của con người; về sự phát triển của nó trong quá trình phát triển người và về vai trò của nó trong đời sống cá nhân.

Những vấn đề được giới thiệu trong tài liệu này về lí thuyết hoạt động tâm lí, chưa phản ánh đầy đủ nội dung chủ yếu của nó. Còn nhiều vấn đề lớn chưa được đề cập đến. Chẳng hạn vấn đề sinh lí thần kinh của hoạt động tâm lí; lí thuyết tâm thế của cá nhân trong hoạt động... Đặc biệt là vấn đề tiềm năng và hiện thực của việc ứng dụng lí thuyết này vào các lĩnh vực của đời sống xã hội. Do tính chất phức tạp và quy mô của chúng, những vấn đề trên cần được trình bày riêng.

Điểm đặc trưng của toàn bộ hệ thống lí thuyết hoạt động là thành tựu lí luận của mỗi nhà nghiên cứu vừa như là một hệ thống nhỏ, có tính độc lập tương đối và được gọi bằng tên riêng, vừa là một sự kế thừa và là thành tố tồn tại trong quan hệ hữu cơ với các hệ thống nhỏ khác và của cả hệ thống lớn.

Tính độc lập và cơ động của các hệ thống nhỏ và quan hệ hữu cơ giữa chúng, một mặt tạo ra khả năng to lớn cho việc triển khai ứng dụng chúng vào trong các lĩnh vực riêng của đời sống xã hội và cá nhân; mặt khác, hình thành học thuyết chỉnh thể, đáp ứng sứ mạng định hướng cho sự phát triển của cả hệ thống tâm lí học trong hiện tại và tương lai.

CÂU HỎI THẢO LUẬN CHƯƠNG 7

1. Phân tích sự phát triển luận điểm nghiên cứu hoạt động từ L.X. Vưgotxki, A.N. Leonchev đến P.Ia. Galperin.
2. Phân tích cấu trúc hành động tâm lí và các biểu hiện của nó theo quan điểm của P.Ia. Galperin. So sánh quan niệm của A.N. Leonchev với quan niệm của P.Ia. Galperin và của các nhà Tâm lí học hành vi về hành động.
3. Phân tích các bước hình thành hành động trí tuệ theo P.Ia. Galperin.
4. Phân tích các cách định hướng hành động trí tuệ cho trẻ em theo P.Ia. Galperin.
5. Nêu các khả năng ứng dụng lí thuyết của P.Ia. Galperin vào thực tiễn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

I. Tài liệu tiếng Việt

1. R. Assagioli (1997), *Sự phát triển siêu cá nhân*, NXB Khoa học Xã hội.
2. Vĩnh Bang (1996), *Thầy Piaget trong kỉ yếu hội thảo khoa học "Jean Piaget – nhà tâm lí học vĩ đại thế kỉ XX"*, Hội Tâm lí – Giáo dục học Việt Nam.
3. A.A. Belik (2000), *Văn hoá học những lí thuyết nhân học và văn hoá*, Tạp chí Văn hoá nghệ thuật.
4. E.A. Bennet (2002), *Jung đã thực sự nói gì?*, NXB Văn hoá Thông tin.
5. Võ Thị Minh Chí (2004), *Lịch sử Tâm lí học*, NXB Giáo dục.
6. David Stafford Clark (1998), *Freud đã thực sự nói gì?* NXB Thế giới.
7. Pierre Daco (2004), *Những thành tựu lẫy lừng trong Tâm lí học hiện đại*, NXB Thống kê.
8. Phan Đình Diệu (2002), *Tư duy hệ thống và đổi mới tư duy*, Trong Tạp chí Thời đại, số 6/2002, tr.89 - 116.
9. A.I. Dakharov (1987), *Liệu pháp tâm lí loạn thần kinh chức năng ở trẻ em và thiếu niên*, NXB Y học.
10. M. Donaldson (1996), *Hoạt động tư duy của trẻ em*, NXB Giáo dục.
11. Hồ Ngọc Đại (1985), *Bài học là gì?*, NXB Giáo dục.
12. Trần Thái Đỉnh (2005), *Triết học Descartes*, NXB Văn học.
13. Trần Thái Đỉnh (2005), *Triết học hiện sinh*, NXB Văn học.
14. Lưu Phóng Đồng (1994), *Triết học phương Tây hiện đại* (4 tập), NXB Chính trị Quốc gia.
15. S. Freud (1970), *Nhập môn Phân tâm học*, NXB Khai trí, Sài Gòn.
16. S. Freud (2000), *Nguồn gốc văn hoá và tôn giáo (Vật tổ và cấm kị)*, NXB Đại học Quốc gia.

17. S. Freud (2002), *Bệnh lí học tinh thần về sinh hoạt đời thường*, NXB Văn hoá Thông tin.
18. S. Freud (2003), *Ba tiểu luận về lí thuyết tình dục*, trong Phân Tâm học và tình yêu, NXB Văn hoá Thông tin.
19. S. Freud – K. Jung – G. Bachelard – G. Tucci – V. Dundes (2000), *Phân tâm học và văn hoá nghệ thuật*, NXB Văn hoá Thông tin.
20. S. Freud – K. Jung – E. Fromm – R. Assagioli (2002), *Phân tâm học và văn hoá tâm linh*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
21. R.S. Feldman (2003), *Những điều trọng yếu trong Tâm lí học*, NXB Thống kê.
22. H. Gardner (1997), *Cơ cấu trí khôn*, NXB Giáo dục.
23. Daniel Goleman (2002), *Trí tuệ xúc cảm*, NXB Khoa học Xã hội.
24. Daniel Goleman (2007), *Trí tuệ xúc cảm ứng dụng trong công việc*, NXB Tri thức.
25. I.V. Gớt (1977), *Phaoxtơ*, NXB Văn học, tập 1, tr.142.
26. Jamshid Gharajedaghi (2005), *Tư duy hệ thống (quản lí hỗn độn và phức hợp)*, NXB Khoa học Xã hội.
27. Trương Thị Khánh Hà (2015), *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
28. Phạm Minh Hạc (1997), *Tâm lí học Vưgotxki*, NXB Giáo dục.
29. Phạm Minh Hạc (2002), *Tuyển tập Tâm lí học*, NXB Giáo dục.
30. Phạm Minh Hạc (2004), *Một số vấn đề nghiên cứu nhân cách*, NXB Chính trị Quốc gia.
31. Phạm Minh Hạc (2013), *Học thuyết và Tâm lí học Sigmund Freud*, NXB Giáo dục Việt Nam.
32. B.R. Hergenhahn (2008), *Nhập môn lịch sử Tâm lí học*, NXB Thống kê.
33. Hội Tâm lí – Giáo dục học Việt Nam (1996), *Kỉ yếu hội thảo khoa học: "Jean Piaget – nhà tâm lí học vĩ đại thế kỉ XX"*.
34. F.E. Hoevels (1994), *Luận văn về Phân tâm học tôn giáo*, NXB Thế giới.

35. Hội Khoa học Lịch sử Việt Nam (2006), *Những vấn đề nhân học tôn giáo*, Tạp chí Xưa và Nay.

36. M.G. Jarosevxki (1985), *Lịch sử Tâm lí học*, NXB Tư tưởng, Mátxcơva.

37. R.V. Kail (2006), *Nghiên cứu về sự phát triển con người*, NXB Văn hoá Thông tin.

38. I. Kant (2004), *Phê phán lí tính thuần tuý*, NXB Văn học.

39. I. Kant (2007), *Phê phán năng lực phán đoán*, NXB Tri thức.

40. O.V. Kecbicop - M.V. Cockina - R.A. Natgiarop (1976), *Tâm thần học*, NXB Mátxcơva.

41. Nguyễn Dương Khư (1996), *Chân dung các nhà Tâm lí – Giáo dục thế giới thế kỉ XX*, NXB Giáo dục.

42. Thomas Kuhn (2008), *Cấu trúc các cuộc cách mạng khoa học*, NXB Tri thức.

43. Phạm Minh Lăng (2000), *S. Freud và Tâm phân học*, NXB Văn hoá Thông tin.

44. A.N. Leonchev (1989), *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách*, NXB Giáo dục.

45. A.N. Leonchev (1984), *Những vấn đề phát triển tâm lí*, Trường Cao đẳng Sư phạm Mẫu giáo Trung ương III, TP. Hồ Chí Minh.

46. *V.I. Lênin toàn tập*, tập 18, M. 180, tr.151 (bản dịch tiếng Việt của NXB Sự thật).

47. V.I. Lênin (1963), *Bút kí triết học*, NXB Sự thật.

48. B.Ph. Lomov (2000), *Những vấn đề lí luận và phương pháp luận Tâm lí học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

49. Trần Hữu Luyến (2008), *Cơ sở tâm lí học dạy học ngoại ngữ*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

50. *C. Mác và Ph. Ăngghen toàn tập*, tập 1, NXB Chính trị Quốc gia.

51. C. Mác (1989), *Bản thảo kinh tế triết học năm 1844*, NXB Sự thật, Hà Nội.

52. C. Mác và Ph. Ăngghen (1994), *Toàn tập*, tập 23, NXB Chính trị Quốc gia.

53. C. Mác và Ph. Ăngghen (1994), *Toàn tập*, tập 24, 25, NXB Chính trị Quốc gia.

54. C. Mác và Ph. Ăngghen (1994), *Toàn tập*, tập 25, NXB Chính trị Quốc gia.

55. C. Mác và Ph. Ăngghen (1980), *Tuyển tập*, tập 1, NXB Sự thật.

56. C. Mác và Ph. Ăngghen (1995), *Toàn tập*, tập 20, NXB Chính trị Quốc gia.

57. Patriccia H. Miler (2003), *Các thuyết về tâm lí học phát triển*, NXB Văn hoá Thông tin.

58. Edgar Morin (2009), *Nhập môn tư duy phức hợp*, NXB Tri thức.

59. Phan Trọng Ngọ (Chủ biên) – Nguyễn Đức Hưởng (2003), *Các lí thuyết phát triển tâm lí người*, NXB Đại học Sư phạm.

60. Phan Trọng Ngọ (Chủ biên) – Dương Diệu Hoa – Nguyễn Thị Mùi (2000), *Tâm lí học hoạt động và khả năng ứng dụng vào lĩnh vực dạy học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

61. Phan Trọng Ngọ (Chủ biên) – Dương Diệu Hoa – Nguyễn Lan Anh (2001), *Tâm lí học trí tuệ*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

62. Helga Nowotny – Peter Scott – Michael Gibbons (2009), *Tư duy lại khoa học*, NXB Tri thức.

63. Đào Thị Oanh (Chủ biên, 2007), *Vấn đề nhân cách trong Tâm lí học ngày nay*, NXB Giáo dục.

64. J. Piaget (1986), *Tâm lí học và giáo dục học*, NXB Giáo dục.

65. J. Piaget (1997), *Tâm lí học trí khôn*, NXB Giáo dục.

66. J. Piaget – B. Inhelder – Vĩnh Bang (2000), *Tâm lí học trẻ em và ứng dụng Tâm lí học Piaget vào trường học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

67. J. Piaget (1969), *Tuyển tập Tâm lí học*, NXB Văn hoá Thông tin.

68. Jean Piaget (2013), *Sự ra đời của trí khôn ở trẻ em*, NXB Tri thức.

69. Nguyễn Ngọc Phú (2004), *Lịch sử Tâm lí học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

70. A.V. Pêtrôvxki – M.G. Jarosevxki (1990), *Từ điển Tâm lí học*, NXB Sách chính trị. M.

71. P. Real – De Cagliostro (1989), *Bí ẩn giấc mơ*, NXB Tổng hợp Tiền Giang.

72. M.M. Rodentan (1962), *Nguyên lí logic biện chứng*, NXB Sự thật.

73. Maurice Reuchlin (2001), *Lịch sử Tâm lí học,* NXB Thanh niên.

74. Marice Reuchlin (1995), *Tâm lí đại cương* (3 tập), NXB Thế giới.

75. J.J. Rousseau (2008), *Émile hay là về giáo dục,* NXB Tri thức.

76. Stanley Rosen (2004), *Triết học nhân sinh,* NXB Lao động.

77. X.L. Rubinstein (1989), *Những cơ sở của Tâm lí học đại cương* (2 tập), M.

78. Peter M. Senge (2010), *Nguyên lí thứ năm* (Nghệ thuật và thực hành tổ chức học tập), NXB Thời đại.

79. Nguyễn Thơ Sinh (2008), *Các học thuyết tâm lí nhân cách,* NXB Lao động.

80. Bary d. Smith – Harold J. Vetter (2005), *Các học thuyết nhân cách,* NXB Văn hoá Thông tin.

81. D.P. Schultz. – S.E. Schultz (1998), *Lịch sử Tâm lí học hiện đại,* NXB Evralia, Xanh Pêtécbua.

82. David Stafford (1998), *Freud đã thực sự nói gì?,* NXB Thế giới.

83. *Tâm lí học Liên Xô* (1978), NXB Giáo dục.

84. Vũ Minh Tâm (Chủ biên, 1996), *Các tư tưởng triết học về con người,* NXB Văn hoá Thông tin.

85. *Tâm lí – giáo dục học, một số khuynh hướng tâm lí – giáo dục học phương Tây hiện đại,* Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, 1978.

86. Nguyễn Thạc (2003), *Lí thuyết và phương pháp nghiên cứu sự phát triển của trẻ em,* NXB Đại học Sư phạm.

87. Michel Vadee, *C. Mác – nhà tư tưởng của cái có thể có,* Paris, (Bản dịch của Viện Thông tin Khoa học Xã hội, Hà Nội, tập 1 và tập 2, 1992).

88. Nguyễn Hữu Vui (1998), *Lịch sử triết học,* NXB Chính trị Quốc gia.

89. Nguyễn Khắc Viện (1991), *Từ điển tâm lí,* NXB Thế giới.

90. L.X. Vưgotxki (1997), *Tuyển tập Tâm lí học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

91. Stephen Worchel – Wayne Shebillsue (2007), *Tâm lí học (nguyên lí và ứng dụng),* NXB Lao động – Xã hội.

92. Stéfan Zweig (1999), *Chữa bệnh bằng tinh thần*, NXB Thế giới mới.

93. S. Wilson (2001), *S. Freud – nhà phân tâm học thiên tài*, NXB TP. Hồ Chí Minh

II. Tài liệu tiếng nước ngoài

94. A. Bandura (1977), *Social learning theory*, Prentice – Hall.

95. A. Bandura (1985), *A Model of causality in social learning theory*. In.M. Mahoney and A. Freedman. N.Y.

96. A. Bandura (1999), *Social Cognitive theory: An agentic perspective*. Asian Journal of Social Psychology 2 (1), tr.21 – 41.

97. A. Bandura (1963), *Social learning and Personalilí Development*. NewYork: Holt.

98. J. Bowlby (1980), *Attachment and loss (3rd ed)*, New York: Basic Books.

99. C. Chomsky (1969), *The acquisition of syntax in children from five to ten*, Cambridge, MA: MIT Press.

100. E. Erikson (1968), *Identity, youth, and crisis*, New York: Norton.

101. S. Freud (1949), *An Outline of Psycholoanalisis*, New York: Norton.

102. S. Freud (1966), *The ego and the mechanisms of defence (rew. Ed.)*, New York: International University Press.

103. S. Freud (1990), *The Interpretation of Dreams*, London: Hogarth.

104. W. Kohler (1925), *The Mentality of Apes: New York: Harcourt* Brace Jovannovich.

105. A. Maslow (1968), *Towrd a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold.

106. E.C. Tolman (1959), *Priciples of purposive behavior*, Mc Gaw – Hill. N.Y.

107. F. Raynal – A. Rieunier (1997), *Dictionnaire des Concepts clés apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris. ESF.

108. J.F. Traver – S. N. Elliott – Th.R. Kratochwill (1993), *Educatioanal Psychology*. WCB Brown & Benchmark, Inc.

109. David.r. Shaffer (1992), *Developmental Psychology Childhood and Adolescence* (Second Edition), N.Y.

110. B.F. Skinner (1957), *Verbal behavior*, New York: Appleton.

111. B.F. Skinner (1938), *The behavior of organisms*, New York: Appleton.

112. B.F. Skinner (1953), *Science And Human Behavior*, The Pree Press and colophon are trademarks of Simon & Shuster.

113. B.F. Skinner (1948), *Walden Two*, New york: Macmillan.

114. L. Alan Sroufe – Robert G. Cooper – Ganie B. DeHart – Mary E. Marshall – Urie Bronfenbrenner (1996), *Chid Developmet. Its Nature and Cource* (Third Edition), International Edition.

115. E.C. Tolman & C.H. Honzik (1930), *Priciples of purposive behavior*, Mc Gaw – Hill. N.Y.

116. J. Watson (1913), *Psychology as theBehaviorist Views It*, Psychological Review, 20 (1913): 158 – 177.

117. J. Watson (1924), *Behaviorism*, New York: W.W. Norton.

PHỤ LỤC

TIỂU SỬ TÓM TẮT CÁC NHÀ TÂM LÍ HỌC ĐƯỢC ĐỀ CẬP TRONG GIÁO TRÌNH

1. Jean Piaget (1896 – 1980)

Jean Piaget sinh ngày 09/8/1896 tại Nêuchâtel – Thuỵ Sĩ, trong một gia đình trí thức danh tiếng.

Từ nhỏ ông đã bộc lộ thiên tư trí tuệ tuyệt vời, xuất chúng. Năm 10 tuổi, ông đã công bố bài báo khoa học đầu tiên của mình, mô tả các quan sát về một con chim sẻ bạch tạng quý hiếm. 15 tuổi, J. Piaget đã bộc lộ rõ xu hướng nghiên cứu sinh học và đã công bố những bài báo khoa học, nghiên cứu về động vật có vỏ.

Năm 18 tuổi, J. Piaget đỗ cử nhân và năm 1918, J. Piaget hoàn thành luận án Tiến sĩ thuộc lĩnh vực động vật học, tại Viện Đại học Nêuchâtel, với đề tài "Sự thích ứng của loài nhuyễn thể". Trong thời gian này, ông đã công bố 25 công trình nghiên cứu sự sinh trưởng, thích nghi của loài sò quanh hồ Nêuchâtel. Những kiến thức sinh học và ấn tượng về sự thích nghi của loài sò ốc đã hình thành trong ông các khái niệm cơ bản để nghiên cứu sự phát triển trí năng của trẻ em sau này.

Ngoài sinh học, mối quan tâm thứ hai của ông là khoa học luận (Epistemology) – một ngành triết học đề cập đến nguồn gốc phát sinh của hiểu biết, ông nuôi hi vọng táo bạo là có thể hợp nhất hai vấn đề mà ông quan tâm. Vào thời điểm đó, ông cảm thấy, tâm lí học chính là câu trả lời. Ông chuyển đến Paris và dành ra hai năm để học tâm lí học lâm sàng, logic và triết lí khoa học tại Sorbonne. Trong thời gian ở Paris, J. Piaget được đề nghị đảm trách công việc chuẩn hoá những trắc nghiệm trí thông minh tại phòng thí nghiệm của A. Binet. Điều này đã ảnh hưởng sâu sắc đến xu hướng nghề nghiệp của ông. J. Piaget sớm nhận thấy và quan tâm nhiều hơn đến những câu trả lời sai của trẻ so với các kết quả trắc nghiệm. Ông nghĩ rằng, dường như trẻ em cùng độ tuổi thường mắc phải những loại "câu trả lời sai" giống nhau đối với một số câu hỏi nhất định. Vậy tại sao? J. Piaget tiếp tục tìm hiểu về những nhận thức sai lệch của trẻ bằng phương pháp lâm sàng mà ông đã học được trước đây, khi còn làm việc trong một bệnh viện

tâm thần thực hành. Không lâu sau, ông lại phát hiện ra rằng, trẻ ở những độ tuổi khác nhau, thường có những loại câu trả lời sai khác nhau và ông đi đến kết luận: trí tuệ phải là một thuộc tính đa diện. Những đứa trẻ lớn tuổi hơn không chỉ đơn giản là thông minh hơn những đứa trẻ ít tuổi mà quá trình suy nghĩ của chúng cũng hoàn toàn khác. Những phát hiện này đã cuốn hút J. Piaget và ông cố gắng xác định xem trẻ tiến triển từ phương thức (hay giai đoạn) suy nghĩ này sang phương thức suy nghĩ khác như thế nào. Việc nghiên cứu của ông còn tiếp tục khoảng 60 năm nữa, cho đến khi ông mất vào năm 1980.

Năm 1921 (25 tuổi), theo đề nghị của Giáo sư Claparède – Viện trưởng Viện Khoa học giáo dục, ông chuyển từ Paris về Genève để đảm nhận chức Trưởng phòng tâm lí thực nghiệm. Năm 1925, ông nhận chức Giáo sư Đại học Nêuchâtel, dạy bao cả ba ngành: Tâm lí học, Xã hội học và Triết học. Năm 1929, được bổ nhiệm Giáo sư Đại học Genève về môn Lịch sử tư tưởng khoa học, Giám đốc Trung tâm giáo dục quốc tế của UNESCO và ở cương vị này cho tới năm về hưu (1972). Năm 1933 là Viện trưởng Viện Khoa học giáo dục Thuỵ Sĩ tại Genève. Năm 1940, Giáo sư Tâm lí thực nghiệm và năm 1952 là Giáo sư Trường Đại học Sorbonne, Paris.

Trong suốt những năm từ 1921 đến 1940, mối quan tâm chủ yếu của J. Piaget là lĩnh vực tâm lí học, đặc biệt là sự phát sinh nhận thức và trí tuệ của trẻ em. Trong thời gian này, nhiều công trình đã được ông công bố: *Ngôn ngữ và tư duy của trẻ (1923), Mệnh đề và kết luận của trẻ (1924), Biểu tượng về thế giới của trẻ (1926)*... Những nghiên cứu về lĩnh vực trên được ông tập hợp trong hai công trình nổi tiếng: *Tâm lí học trí tuệ (1946)* và *Tâm lí học trẻ em (1966).*

Từ năm 1940, J. Piaget chuyển dần lĩnh vực nghiên cứu từ tâm lí trẻ em sang Logic học và Khoa học luận. Từ năm 1950 chuyển hẳn sang lĩnh vực này, đặc biệt là nghiên cứu quá trình phát triển tư duy con người. Năm 1956, ông thành lập ở Genève Trung tâm Nghiên cứu quốc tế về nhận thức luận khoa học (Centre international d' épistemologie Scientifique), với sự tham gia của nhiều nhà bác học

lớn đương thời như Albert Einstein (Vật lí), B. Grize (Toán và Logic), W. Mc.Cullôch (Sinh học thần kinh)...

Ngay từ những năm 1935 – 1965, J. Piaget đã quan tâm tới việc vận dụng kết quả nghiên cứu tâm lí học trẻ em vào các lĩnh vực văn hoá, giáo dục, đặc biệt là vào phương pháp giáo dục trẻ em. Ông đã phân tích và phê phán hạn chế của phương pháp giáo dục cổ truyền, quảng bá các phương pháp giáo dục mới, trong đó đề cao vai trò của phương pháp hoạt động trong dạy học. Coi đó là phương pháp mang lại hiệu quả hơn hẳn những phương pháp đương thời. Các tác phẩm: *Giáo dục đang đi về đâu? (1948), Tâm lí học và giáo dục học (1969)* phản ánh khá rõ trăn trở và tư tưởng đổi mới của J. Piaget trong lĩnh vực này. Nhiều đề xuất của ông đến nay vẫn còn nguyên giá trị thời sự.

J. Piaget là người lao động không mệt mỏi. Suốt cuộc đời, ông quan sát, thử nghiệm, tích luỹ khối lượng khổng lồ dữ kiện về sự phát triển tâm lí trẻ em. Hằng năm, khi kết thúc năm học, ông mang tài liệu thu thập được đến một trang trại vắng người, dưới chân núi Alpea. Ở đó, cả mùa hè, ông không tiếp xúc với khách, miệt mài phân tích, tổng hợp tư liệu, hình thành nên các tác phẩm khoa học. Trong suốt 70 năm làm việc, J. Piaget đã công bố hàng trăm cuốn sách và bài viết về các lĩnh vực Sinh học, Tâm lí học, Ngôn ngữ, Logic... trong hệ thống lí thuyết liên bộ môn đồ sộ. J. Piaget mất ngày 16/9/1980 tại Genève.

Sinh thời, J. Piaget được kính trọng trên khắp thế giới. Ông là giáo sư của nhiều trường đại học lớn ở Pháp và Thuỵ Sĩ. Giám đốc phòng thực nghiệm, phụ trách Văn phòng Quốc tế về giáo dục, Uỷ viên Hội đồng chấp hành của UNESCO, Viện sĩ và Tiến sĩ danh dự của nhiều trường Đại học, Viện hàn lâm danh tiếng: Harvard (1936), Columbia (1970), Bruxelle (1940), Brazill (1949).

J. Piaget là nhà bác học đa lĩnh vực: Bắt đầu từ Sinh học, sang Tâm lí học đến Nhận thức luận, trong lĩnh vực nào ông cũng có nhiều cống hiến lớn, đặc biệt là trong lĩnh vực Tâm lí học trẻ em. Những công trình về lĩnh vực này của ông uyên bác đến mức, trong diễn văn khai mạc Hội nghị Tâm lí học thế giới lần thứ 21, năm 1976, Chủ tịch Hội Tâm lí học thế giới, nhà tâm lí học Pháp Paul Praisse đã

phát biểu: "Từ đây cho tới cuối thế kỉ, tôi e rằng tâm lí học thế giới chỉ việc khai thác riêng các ý tưởng của J. Piaget thì cũng không làm sao hết được".

Sự thực đã và đang chứng minh nhận định trên về các công trình của J. Piaget trong lĩnh vực phát triển tâm lí trẻ em. J. Piaget là nhà bác học về trẻ em và vì trẻ thơ. Ông là người hạnh phúc.

2. Sigmund Freud (1856 – 1939)

Sigmund Freud sinh ngày 06/5/1856 tại thành phố Freiberg, Moravi (nay là thành phố Pribor, Cộng hoà Séc). Năm 1990, tên ông được đặt cho một quảng trường trung tâm thành phố). Cha của Freud là một nhà buôn vải. Khi công việc làm ăn ở Moravi bế tắc, ông cùng gia đình sang Leipsig, rồi đến Viên, lúc đó Freud mới 4 tuổi. S. Freud đã sống ở thành phố này gần 80 năm.

Cha của Freud hơn mẹ ông 20 tuổi và là người khắc nghiệt, gia trưởng. Thuở nhỏ, đối với cha, Freud đã có thái độ pha lẫn giữa sợ hãi và yêu mến. Mẹ ông, ngược lại, là một phụ nữ dịu dàng và chu đáo. Ông luôn luôn cảm thấy có sự gắn bó mật thiết với mẹ. Nỗi sợ đối với người cha và ham muốn tính dục đối với mẹ – chính điều đó sau này Freud gọi là phức cảm Oedipus. Phức cảm này và cùng với nhiều mặc cảm cá nhân khác của S. Freud trong thời thơ ấu là nguồn gốc của các khái niệm tương ứng trong lí thuyết của ông sau này.

Freud vào trường trung học sớm hơn một năm. Từ nhỏ Freud đã bộc lộ khả năng trí tuệ xuất chúng và luôn nhận được sự ủng hộ tốt nhất từ phía gia đình. Năm 17 tuổi, việc làm quen với học thuyết tiến hoá của Darwin đã đánh thức mối quan tâm của S. Freud đối với nghiên cứu khoa học và ông quyết định cống hiến đời mình cho y học.

Năm 1873, S. Freud đỗ vào Trường Đại học Tổng hợp Viên. Ban đầu, ông say mê sinh học và đã tự mình mổ hơn 400 con lươn đực để nghiên cứu tuyến sinh dục của chúng. Mặc dù những kết quả thu được không hoàn toàn nhất quán, nhưng điều thú vị là ngay từ đầu đã bộc lộ hứng thú khoa học của S. Freud với

vấn đề giới tính. Sau đó, ông đã đi sâu vào Sinh lí học, tìm hiểu dây sống của cá, theo dõi dưới kính hiển vi hơn 6 tháng.

Ngay từ khi còn học y học, Freud đã bắt đầu tiến hành thí nghiệm về việc sử dụng Cocain. Ông tự thử nó, tập cho cả vợ chưa cưới và bạn bè. Chính ông đã đưa việc sử dụng Cocain vào y học thực hành và coi nó là phương tiện làm giảm trầm uất, chống lại các rối loạn tiêu hoá mãn tính.

Năm 1884, Freud đã xuất bản một công trình nghiên cứu chuyên biệt về những ưu thế trong việc sử dụng Cocain. Có thể nói rằng, chính bài báo này rất quan trọng đối với nạn dịch nghiện Cocain khắp châu Âu và châu Mĩ, kéo dài đến trước những năm 20 của thế kỉ XX. Sau này Freud đã bị lên án gay gắt về việc tuyên truyền ma tuý và việc sử dụng chúng cho những mục đích khác ngoài phẫu thuật mắt. Người ta buộc tội ông đã thả quỷ trong chai ra, tạo nên một nạn dịch mới. Cho đến cuối đời Freud vẫn cố gắng tránh bất cứ gợi nhớ nào về sự kiện này. Thậm chí, ông còn không công bố những công trình viết về việc sử dụng Cocain trong bảng thư mục của mình.

S. Freud dự định tiếp tục sự nghiệp khoa học thuộc lĩnh vực lí luận nhưng vì lí do tài chính, lúc đó ông quá nghèo, không có tiền để học làm giáo sư trong nhiều năm ở Trường Đại học Tổng hợp. Freud quyết định thi để nhận quyền được hành nghề y tư nhân.

Năm 1881, Freud nhận được học vị tiến sĩ y học và bắt đầu thực hành với tư cách là một nhà thần kinh lâm sàng, mặc dù công việc này không mấy thú vị. Ít lâu sau, S. Freud đính hôn với Marta Berneic, một cô gái cũng rất nghèo. Mãi sau này, Freud vẫn không thể quên những ngày bần cùng đó. S. Freud có 6 người con, trong đó cô gái út Anna rất gắn bó với cha, tiếp nối sự nghiệp của ông và trở thành nhà phân tâm học trẻ em hàng đầu thế giới.

Từ năm 1882 đến 1885, Freud làm việc tại Viện Đa khoa Viên, nghiên cứu sâu hơn về giải phẫu não và bệnh lí học tâm thần. Sau đó, ông phục vụ trong các khoa ngoại, nội, nhi, da liễu... nhờ đó Freud đã tích luỹ được nhiều kinh nghiệm lâm sàng.

Trong thời gian này, Freud kết bạn với bác sĩ tâm thần J. Breuer (1842– 1925). Breuer đã cho Freud nhiều lời khuyên và còn cho ông vay tiền. Đối với Freud, Breuer có nét gì đó như người cha – một hình ảnh tượng trưng. Còn Breuer thì coi Freud không phải là một cậu em trai đang lớn. Họ thường tranh luận với nhau những trường hợp khó từ thực tế công việc của Breuer, trong đó có trường hợp của AnnaO[1]. Chính sự kiện này đã đóng vai trò quyết định trong quá trình hình thành Phân tâm học. Bởi thông qua ca bệnh này, lần đầu tiên Freud tiếp cận với phương pháp thanh trừ trị liệu bằng đàm thoại, là những phương pháp đóng vai trò chủ yếu trong các nghiên cứu của ông sau này.

Tháng 10/1885, Freud được nhận một nhiệm vụ nhỏ đến Paris vài tháng. Ở đó, ông đã được làm việc với J.M. Charcot (1825 – 1893) – lúc bấy giờ đã là nhà thần kinh bệnh lí học nổi tiếng. Qua Charcot, ông làm quen với phương pháp sử dụng thôi miên để trị liệu các chứng bệnh tâm thần. Sau đó, Charcot đã trở thành một biểu tượng người cha trong cuộc đời Freud. Cũng chính Charcot đã lưu ý S. Freud về vai trò của tính dục đối với sự tiến triển của những hành vi Hysteria. Ông cho rằng nguyên nhân dẫn đến những rắc rối của bệnh nhân chắc chắn có nguồn gốc từ vấn đề tính dục.

S. Freud rất tích cực sử dụng phương pháp thôi miên và thanh trừ mà Breuer đã dùng trong hàng loạt ca điều trị. Tuy thế, ông không hài lòng với quá trình và các phương pháp điều trị này. Vì vậy, sau này, ông đã ngừng sử dụng thôi miên và thanh trừ như là một phương pháp nghiên cứu, điều trị. Ông đưa ra một kĩ thuật tâm lí mới – *phương pháp liên tưởng tự do.*

Năm 1885, cùng với Breuer, Freud đã cho ra mắt một nghiên cứu với tiêu đề *Những nghiên cứu về Hysteria.* Ấn phẩm này được coi là sự khởi đầu chính thức của Phân tâm học. Trong cuốn sách đó có các bài viết của cả hai người và những ghi chép mô tả một số bệnh sử rối nhiễu tâm lí, kể cả trường hợp của AnnaO. Mặc dù có một số phản ứng tiêu cực, nhưng nhìn chung, cuốn sách được đánh giá rất

[1] Ca bệnh này được phân tích trong bài giảng đầu tiên của S. Freud tại Mĩ. Phần dưới đây của tài liệu có trích dẫn một phần bài giảng này.

cao trong các ấn phẩm khoa học ở châu Âu. Cũng do việc xuất bản cuốn sách này, quan hệ giữa S. Freud và Breuer bị xấu đi nghiêm trọng.

Năm 1896, S. Freud đọc một báo cáo tại Hội Tâm thần học và Thần kinh học Viên về kết quả tiến hành các buổi chữa bệnh rối nhiễu tâm lí *bằng liên tưởng tự do* của bệnh nhân. Ông nhận thấy, họ đã nhớ lại những cám dỗ của họ thời ấu thơ và người quyến rũ họ là một ai đó trong những người lớn tuổi trong gia đình, thường là người cha. Freud tin rằng những chấn thương tâm lí như vậy chính là nguyên nhân của rối nhiễu tâm lí về sau. Trong bài báo này, lần đầu tiên từ *phương pháp phân tâm được dùng thay phương pháp thanh trừ*. Bài báo này được đón nhận với thái độ lạnh nhạt, thờ ơ của đồng nghiệp. Điều này đã làm danh dự nghề nghiệp của S. Freud bị tổn thương nghiêm trọng.

Mặc dù đề cao vai trò của tính dục trong đời sống tình cảm của con người, nhưng nhìn chung S. Freud vẫn có thái độ tiêu cực đối với tính dục và bản thân ông có những khó khăn nhất định về phương diện này. Ông đòi hỏi loài người cần phải huy động tất cả sức lực để vượt lên trên những "nhu cầu bản năng tầm thường". Ông cho rằng, tính dục hạ thấp con người, làm dơ bẩn cả thể xác cũng như tâm hồn của họ. Vào năm 1897, khi 41 tuổi, ông tuyên bố rằng, bản thân ông đã hoàn toàn tránh được tính dục và ông đã bắt đầu một công việc nghiêm túc là tự phân tích tâm lí của mình. Ông đã bị hành hạ bởi rất nhiều triệu chứng nhiễu tâm, mà ông tự xác định là nhiễu tâm lo âu. Theo ông, nguyên nhân của chứng nhiễu tâm này là sự căng thẳng tính dục tích tụ lại. Đối với ông, đó là giai đoạn có những xung đột nội tâm cao độ, nhưng cũng là một trong những giai đoạn làm việc có hiệu quả nhất trong cuộc đời. Trên thực tế, học thuyết nhiễu tâm của ông phần lớn được dựa vào những trải nghiệm và phân tích các rối nhiễu của chính bản thân ông. "Bệnh nhân chính của tôi chính là bản thân tôi", ông đã tự viết như vậy. Ông tiến hành việc tự phân tâm để hiểu bản thân và hiểu bệnh của mình một cách đúng đắn hơn. Phương pháp tự phân tâm cũng là phương pháp phân tích giải thích những giấc mơ.

Hiểu rằng, không thể phân tâm bản thân mình bằng liên tưởng tự do, bởi vì không thể cùng một lúc vừa là bác sĩ vừa là bệnh nhân, nên ông quyết định phân tích các giấc mơ của mình. Cứ mỗi buổi sáng tỉnh dậy, ông lại cố gắng ghi chép thật tỉ mỉ những giấc mơ của mình, sau đó mới dùng phương pháp liên tưởng tự do.

Sự phân tâm như vậy kéo dài suốt 2 năm. Kết quả và đỉnh cao của việc làm đó là cuốn sách *Đoán giải những giấc mơ* được ra đời năm 1900. Tác phẩm là một trong những công trình nghiên cứu chính của ông. Trong cuốn sách này, lần đầu tiên ông đã vạch ra nguồn gốc của mặc cảm Oedipus được hình thành từ những trải nghiệm thơ ấu của bản thân. Tại Diurch (Thuỵ Sĩ) chàng trai trẻ tuổi K. Jung đã đọc cuốn sách này và từ thời điểm đó cuộc đời của anh được định đoạt. Niềm tin mãnh liệt vào phân tâm học đã được hình thành ở Jung.

Sự thành công của cuốn sách *Đoán giải những giấc mơ* lớn đến nỗi nó được tái bản 9 lần. Từ đó S. Freud đã xem phương pháp này là một kĩ thuật chuẩn mực của phân tâm học và chính ông hằng ngày đã dành nửa giờ để tự phân tích các giấc mơ.

Giai đoạn từ 1900 đến 1910 vị thế chuyên môn của Freud đã được củng cố một cách nhanh chóng. Việc hành nghề chữa bệnh tư nhân của ông phát triển tốt. Năm 1909, là năm đưa ông đến sự thừa nhận của quốc tế, khi ông cùng với K. Jung được mời dự lễ kỉ niệm 20 năm ngày thành lập Trường Đại học Tổng hợp Clark, bang Massachsets. Ông được mời giảng bài trước công chúng và được phong tặng học vị tiến sĩ danh dự về tâm lí học. Những bài giảng của ông được in trong "Tạp chí Tâm lí học Mĩ" và được dịch ra hàng loạt thứ tiếng khác. Cũng trong chuyến đi này, ông đã có điều kiện gặp gỡ nhiều nhà tâm lí học kiệt xuất của Mĩ: Wiliam James, E.B. Titchener và Mc. Cattel...

Công trình tiếp theo của Freud có nhan đề là *Ba tiểu luận về học thuyết tính dục*, ra mắt bạn đọc vào năm 1905.

Những năm sau đó, S. Freud đã cho ra đời hàng loạt tác phẩm: *Dẫn luận Phân tâm học* (1910), *Tôtem và cấm kị* (1913), *Nguyên tắc siêu việt và khoái lạc* (1920), *Văn minh và sự bất mãn* (1920), *Tự ngã và bản ngã* (1923)...

Năm 1902, S. Freud cùng học trò của mình là A. Adler thành lập Hội Các nhà nghiên cứu phân tâm học. Năm 1908, Chi hội Phân tâm học quốc tế ra đời ở Viên và Hội nghị Phân tâm học quốc tế lần thứ nhất được tổ chức. Năm 1910, S. Freud cùng các học trò thành lập Hội Phân tâm học quốc tế. Năm 1918, thành lập Nhà xuất bản Phân tâm học và năm 1924, công bố những tập đầu của *Toàn tập S. Freud.*

Như một nghịch lí, phân tâm học càng phát triển thì nguy cơ chia rẽ trong nội bộ các nhà nghiên cứu càng lớn. Sự chia tay giữa S. Freud và A. Adler xảy ra vào năm 1911, còn với K. Jung, một người mà Freud từng coi là đứa con tinh thần của mình và là người kế tục sự nghiệp phân tâm học của ông thì chia tay ông vào năm 1914. Sự kiện này làm S. Freud rất tức giận và buồn phiền.

Năm 1923, Freud đã mắc bệnh ung thư vòm họng. Hơn 16 năm trời, ông liên tục bị dày vò bởi bệnh tật và đã trải qua 33 lần phẫu thuật. Kết quả là một phần của vòm họng và phần của hàm trên đã bị cắt bỏ. Giọng nói của ông trở nên rất khó nghe, khó hiểu. Mặc dù ông vẫn tiếp tục gặp gỡ học trò và bệnh nhân nhưng những tiếp xúc như vậy thường hạn chế.

Sau khi A. Hitle lên nắm quyền ở Đức, quan điểm phân biệt chủng tộc đối với học thuyết Phân tâm được thực hiện. Những cuốn sách của Freud đã bị đốt công khai ở các quảng trường Berlin vào tháng 5/1933. Nhiều người thân trong gia đình bị sát hại. Năm 1938, với sự lo lót của Hội Phân tâm học quốc tế, S. Freud cùng gia đình di cư sang Luân Đôn và ngày 23/9/1939, ông mất tại đó. Ông chưa kịp xuất bản tác phẩm cuối cùng *Tóm tắt Phân tâm học.*

Sinh thời, S. Freud làm việc với sức lực, nghị lực, ý chí, lòng dũng cảm phi thường và thái độ cầu thị khoa học hiếm có. Trong suốt 70 năm, với hàng ngàn tuần lễ, lịch làm việc của ông không hề thay đổi. Ban ngày, tại phòng khám, tiếp xúc với hàng chục bệnh nhân tâm thần, tập trung chú ý lắng nghe và quan sát, cân nhắc những lời nói, hành vi của họ. Đêm đến, phân tích, sàng lọc và tinh luyện các sự kiện thu được ban ngày, để từ đó xây dựng nên học thuyết của mình mà không có người giúp việc. Ngoài ra, mỗi tuần một buổi diễn thuyết tại trường đại học và

một buổi hội thảo chuyên đề. Khi lần đầu tiên công bố kết quả nghiên cứu về phương pháp chữa bệnh thần kinh bằng phương pháp thôi miên với các đồng nghiệp năm 1896, ông nhận được thái độ thờ ơ, lạnh nhạt của mọi người. Từ đó, ông lao động và sáng tạo cô đơn trong sự dèm pha, đàm tiếu và gây khó dễ của giới thượng lưu, thậm chí của đồng nghiệp và sự chèn ép của chủ nghĩa bài Do Thái đương thời. Tất cả cái đó đã không ngăn cản được ông, không làm ông chùn bước trên con đường đã chọn và ông đã đạt đến bến bờ vinh quang.

3. Anna Freud (1895 – 1982)

Anna Freud là con út trong số 6 người con của S. Freud. Theo ý kiến của bà, thì bà sẽ chẳng bao giờ có mặt trên đời nếu vào thời gian đó có những phương tiện tránh thai hiệu quả. Có lẽ, cha bà đón nhận tin bà ra đời với cảm giác chấp nhận hơn là vui mừng. Tuy nhiên, năm sinh của Anna (năm 1895) mang ý nghĩa biểu trưng và thậm chí có ý nghĩa tiên tri. Vì chính là năm được coi là thời khắc ra đời chính thức của Phân tâm học và cũng chính Anna – người duy nhất trong số tất cả các con của S. Freud đã kế thừa chí hướng của ông và trở thành nhà phân tâm học.

Anna có tuổi thơ không hạnh phúc, bà không được cưng chiều trong gia đình. Từ những năm tháng tuổi thơ, trong bà chỉ đọng lại "ấn tượng bị bỏ rơi, cảm giác thường xuyên rằng mình là gánh nặng của gia đình, tâm trạng buồn chán và cô đơn". Bà luôn ganh tị với chị gái của mình là Xophia – con gái cưng của mẹ bà. Tuy nhiên, sau một thời gian ngắn chính bà cũng trở thành đứa con cưng của cha. Chẳng bao lâu ông đã "gắn bó với bà cũng như đã từng gắn bó với những điếu xì gà của mình".

Anna đã bị lôi cuốn bởi những nghiên cứu của cha. Ngay từ năm 14 tuổi, bà đã thường có mặt trong những buổi họp của Hội Phân tâm học thành Viên, ngồi lặng lẽ ở một góc và háo hức tiếp thu tất cả những điều mọi người nói. Vào năm 22 tuổi, bị tác động bởi sự quyến luyến xúc cảm sâu sắc với bố và cũng bởi ảnh hưởng của sự bất an mà S. Freud đã gọi là "tính dục" của bà, bà đã trải qua một số buổi phân tâm dưới sự hướng dẫn của cha. Như bà đã công bố, trong những

giấc mơ của bà có rất nhiều tình huống, liên quan tới bạo lực: bắn, giết, chết chóc. Bà thường bảo vệ cha mình trước kẻ thù.

Năm 1924, Anna đã đọc báo cáo đầu tiên của mình trong kì họp của Hội Phân tâm học thành Viên, nhan đề *Sự giải toả, những huyễn tưởng và những giấc ảo mộng*. Báo cáo này chủ yếu được xây dựng dựa trên câu chuyện của một bệnh nhân nặc danh. Tuy nhiên trên thực tế, bệnh nhân đó chính là Anna. Bà đã mô tả những giấc mơ, trong đó thể hiện những mối quan hệ loạn luân giữa người cha và con gái, sự trừng phạt và sự cưỡng bức về thể xác, cũng như sự thoả mãn tính dục thông qua sự thủ dâm. Báo cáo đã được Freud và những cộng sự của ông tiếp nhận một cách rộng lượng và Anna đã được kết nạp làm thành viên của Hội Phân tâm.

Anna Freud chưa từng xây dựng gia đình riêng. Bà đã dành cả cuộc đời để chữa trị cho những trẻ em có những rối loạn cảm xúc bằng phương pháp phân tâm. Sau đó, trong suốt thời gian dài cha bị bệnh, bà luôn ở cạnh ông. Sự quan tâm và chăm sóc đối với cha đã trở thành một phần không thể tách rời của đời bà. Trong 10 năm cuối cùng, bà là người quan trọng nhất trong cuộc đời của Freud. Tất cả sự chăm sóc và đi lại, bệnh tật và cả những công trình khoa học của bà – tất cả những cái đó đã được phản ánh một cách cẩn thận trong những trang nhật kí của S. Freud.

Dù có nhiều điều phải bận tâm, bà vẫn dành nhiều công sức cho thực hành phân tâm và đã đặt nền móng cho một lĩnh vực nghiên cứu mới – phân tích tâm lí trẻ em. Bà là tác giả của rất nhiều bài báo, những cuốn sách và đã có đóng góp quan trọng phát triển những tư tưởng của cha mình.

4. Gordon Allport (1897 – 1967)

Trong những năm làm việc kéo dài và rất hiệu quả ở Đại học Tổng hợp Harvard, G. Allport đã làm nhiều việc hơn ai hết để Tâm lí học nhân cách mang tính chất lí luận hàn lâm. Trước khi xuất hiện vào năm 1937, cuốn sách của ông *Nhân cách – những nghiên cứu tâm lí học* (Personality: psychological intepretation),

các vấn đề nhân cách nói chung không được coi là đối tượng của tâm lí học. Chính Allport cũng không bao giờ tham gia vào các ca phân tâm và không thực hành trong lĩnh vực này, điều đó cho phép ông chuyển nghiên cứu nhân cách từ lĩnh vực lâm sàng vào giảng đường Đại học Tổng hợp.

Thời ấu thơ, Allport cảm thấy có những trở ngại nhất định trong quan hệ với bạn bè cùng tuổi. Nhưng, bù lại, ông được sống trong gia đình tràn ngập tình yêu và hiểu biết. Khác với S. Freud và những nhà nghiên cứu theo làn sóng thứ nhất, thời thơ ấu của Allport không có những thể nghiệm chấn thương có thể trực tiếp hay gián tiếp gây ảnh hưởng đến sự hình thành nhân cách của người lớn. Quan điểm xuất phát của ông không phải là vấn đề nhân cách và các trải nghiệm mà chỉ đơn thuần là sự quan tâm về mặt lí luận.

Một thời gian sau khi tốt nghiệp trường trung học và trước khi vào Đại học Tổng hợp, ông đi du lịch. Tại Viên, ông đã đến thăm S. Freud, người sau này có ảnh hưởng lớn đến cách hiểu nhân cách của ông. Khi người ta đưa ông vào phòng làm việc của nhà tư tưởng vĩ đại, Allport cảm thấy lúng túng và không biết nói gì. Cuối cùng, ông kể một câu chuyện mà mình là nhân chứng về một cậu bé có dấu hiệu sợ bất kì sự bẩn thỉu nào. Sau khi nghe xong, S. Freud đã hỏi: "Cậu bé đó là anh phải không?". S. Freud cho rằng Allport kể câu chuyện của mình cho ông nghe và nói về các xung đột sâu sắc của mình (Allport, 1968). Có lẽ câu hỏi của S. Freud khá sắc sảo. Theo đánh giá của S. Freud, Allport là người rất chỉnh tề, cụ thể, rành mạch và thích ngăn nắp, tức là có những đặc điểm điển hình của một nhân cách của những người bị những ý tưởng ám ảnh.

Allport bị choáng váng bởi câu hỏi của S. Freud. Nhiều năm sau, ông viết: "Sự đụng độ duy nhất của tôi với S. Freud là một trải nghiệm gây chấn thương" (Allport, 1967, tr.22). Theo ý kiến của ông, học thuyết Phân tâm rõ ràng đã phóng đại vai trò của các lực lượng vô thức và động cơ gây thiệt hại cho yếu tố ý thức.

Allport đã cực tiểu hoá ảnh hưởng của vô thức đến sức khoẻ tâm lí của người lớn. Trong hành vi của người bình thường, những động cơ lí tính đóng vai trò chủ yếu và chỉ có những người rối loạn thần kinh mới sống phù hợp với các xung động

vô thức. Ông không nhất trí với đánh giá của trường phái S. Freud về vai trò đặc biệt của những trải nghiệm thời ấu thơ trong sự phát triển những xung đột tâm lí ở người lớn. Người bình thường không chỉ sống với quá khứ mà sống bằng hiện tại và tương lai. Một điểm khác biệt nữa giữa quan điểm của Allport với thuyết S. Freud chính thống là ông thích nghiên cứu người lớn khoẻ mạnh, chứ không phải là bệnh nhân loạn thần kinh. Theo quan điểm của ông, giữa người loạn thần kinh và người khoẻ mạnh không có điểm gì chung và vì thế không có cơ sở để so sánh một cách chặt chẽ. Nhân cách con người luôn độc đáo và vì thế không tồn tại bất kì quy luật tổng quát nào áp dụng được cho từng người. Allport đã từng giữ chức Chủ tịch Hội Tâm lí học Mĩ và được hội này tặng huân chương vì những đóng góp vĩ đại cho sự nghiệp tâm lí học.

5. Henry Murray (1893 – 1988)

Nếu thuyết nhân cách của Allport được xây dựng như là phản đề của tâm lí học S. Freud, thì hệ thống của Murray được gọi là Nhân cách học vẫn tiếp nối truyền thống cơ bản của Phân tâm học cổ điển. Tuy nhiên, cũng giống như Allport, Murray thích xây dựng các kết luận của mình không dựa vào các quan sát lâm sàng mà vào các tư liệu từ các phòng thí nghiệm. Ông đã được đào tạo qua một lớp học về phân tâm. Nhưng ông không bao giờ tiến hành hoạt động điều trị. Ông thích làm việc với những người khoẻ mạnh – những sinh viên Đại học Tổng hợp Harvard. Theo quan điểm của ông, học thuyết Phân tâm là lí thuyết tâm lí học duy nhất cho phép nghiên cứu tâm lí con người trong tất cả tính phức tạp của nó và trong tương lai không xa, nó sẽ trở thành một môn học mẫu mực của chương trình giảng dạy của Đại học Tổng hợp.

Thời ấu thơ của ông trải qua các sự kiện đáng nhớ. Ông bị chính mẹ mình từ bỏ và theo ông, đây là nguyên nhân các cơn trầm cảm lặp đi lặp lại trong cả đời ông. Ông nhạy cảm và thông cảm với những nỗi đau của người khác. Phù hợp hoàn toàn với luận điểm của Adler về cảm giác yếu kém, ông bù trừ các yếu điểm về cơ thể (tính cẩu thả, không luyện tập thể thao) bằng các năng lực khác của mình.

Sau khi tốt nghiệp đại học y khoa thuộc trường Đại học Tổng hợp Colombia, ông học nội trú bác sĩ phẫu thuật và sau khi tốt nghiệp đã nhận học vị chuyên ngành sinh học ở Cambrge – đây không phải là con đường ngắn để cuối cùng ông trở thành nhà tâm lí học. Ông có đủ thời gian để thoả mãn những hứng thú khoa học rộng rãi của mình.

Murray chỉ có một lần vào một lớp tâm lí học, nhưng đến buổi thứ hai, theo lời ông, ông đã tìm cách ra ngoài (giáo sư giảng bài là Mustenberg). Nhiều năm sau đó, lớp tâm lí học tiếp theo đã là của ông. Ông say mê tâm lí học do ảnh hưởng của khủng hoảng cá nhân: ông đã mê một phụ nữ đã có chồng: Christian Morgan. Tuy nhiên, ông không muốn bỏ vợ cũ của mình. Theo yêu cầu của Morgan ông đến Durich để nhờ K. Jung tư vấn.

Lúc bấy giờ K. Jung cũng đang ở trong tình huống tương tự. Jung cũng dan díu với một phụ nữ trẻ hơn ông rất nhiều nhưng vẫn tiếp tục sống với gia đình mình. K. Jung khuyên Murray không nên đau khổ và theo gương ông. Muray hiểu lời khuyên và tiếp tục ở trong hoàn cảnh đó gần 40 năm. Cuối cùng K. Jung không chỉ quyết định được chuyện riêng của Murray, mà còn lôi cuốn ông vào tâm lí học. K. Jung đã trình bày một cách trực quan cho Murray biết rằng tâm lí học, đặc biệt là lĩnh vực vô thức – có khả năng đưa ra lời giải cho mọi vấn đề đời sống.

Năm 1927, Murray đã đến Bệnh viện Tâm lí Harvard, bệnh viện được thành lập để nghiên cứu vấn đề nhân cách. Toàn bộ con đường công danh sau này của ông diễn ra ở đây, trừ thời kì 1941 – 1945, khi ông tham gia chương trình đặc biệt, lãnh đạo các nghiên cứu chiến lược (tiền thân của CIA Mĩ). Trong khuôn khổ chương trình này, nghiệm thể được quan sát trong các tình huống stress có thực khác nhau. Sau này, trên cơ sở đó ông đã soạn thảo hàng loạt trắc nghiệm đánh giá để chọn các ứng cử viên, mà hiện nay đang được sử dụng rộng rãi trong kinh doanh và quản lí nhà nước.

6. Karl Jung (1875 – 1961)

Karl Jung sinh ra và lớn lên ở một ngôi làng nhỏ phía bắc Thuỵ Sĩ, gần thác Rêin nổi tiếng. Theo sự thừa nhận của chính ông, những năm tháng tuổi thơ của

ông đầy cảm giác cô đơn, không có sự thông cảm và hạnh phúc (Jung, 1961). Cha ông là người sùng đạo, nhưng cuối cùng bị mất đức tin, luôn buồn bã và liên tục thay đổi tâm trạng. Mẹ bị những rối loạn cảm xúc và có những hành vi không ổn định. Bà hoàn toàn có thể ngay lập tức biến đổi từ một người nội trợ mãn nguyện với cuộc sống, thành một người lẩn thẩn, tự lẩm bẩm cái gì đó khó hiểu. Dễ hiểu rằng, gia đình như vậy là không hạnh phúc. Từ khi còn rất nhỏ, Jung đã học được cách không tin tưởng tuyệt đối vào ai trong cha mẹ mình và sau đó không tin cả thế giới bên ngoài nói chung. Thay vào đó, ông đã chú ý tới thế giới bên trong. Chính thế giới của những giấc mơ, ảo tưởng và những tưởng tượng, thế giới vô thức, chứ không phải là thế giới hợp lí của ý thức, đã trở thành những sự kiện chủ yếu trong năm tháng tuổi thơ của ông và sau đó là cả cuộc đời ông.

Trong những giai đoạn khủng hoảng của cuộc đời, K. Jung luôn không chỉ quan tâm đến những lí lẽ của lí trí mà chủ yếu là tiếng nói của tiềm thức, thể hiện trong những giấc mơ. Khi chuẩn bị vào đại học tổng hợp, ông đã nằm mơ và điều này đóng vai trò quan trọng trong việc xác định số phận của ông. Ông mơ thấy mình đang đào bới từ dưới đất lên những bộ xương của động vật từ thời tiền sử.

K. Jung vào học Đại học Tổng hợp tại thành phố Bazel (Thuỵ Sĩ) và tốt nghiệp vào năm 1900 chuyên ngành Y học. Ông quan tâm nghiên cứu tâm thần học và nơi làm việc đầu tiên của ông là bệnh xá dành cho các bệnh nhân tâm thần ở Surikh. Giám đốc bệnh xá lúc đó là Evghenhi Bleuler rất nổi tiếng với những công trình về bệnh tâm thần phân liệt. Năm 1905, Jung được mời dạy một khoá về tâm thần học tại Đại học Tổng hợp Diurich, nhưng sau một thời gian ngắn ông đã từ chối lời mời để tập trung cho những nghiên cứu khoa học và thực hành điều trị của mình.

7. Alfred Adler (1870 – 1937)

Alfred Adler sinh ra trong một gia đình khá giả tại một thành phố nhỏ ngoại ô thành phố Viên. Những năm tháng tuổi thơ của ông đặc trưng bởi những căn bệnh thường xuyên, lòng hận thù đối với người anh trai và hoàn toàn không được chấp nhận từ phía người mẹ. Ông cảm thấy gần gũi với bố nhiều hơn là với mẹ,

chính vì thế, cũng như Jung, sau đó ông không chấp nhận khái niệm mặc cảm Oedipus của Freud, bởi vì, chính ông thời bé đã không trải nghiệm nó. Khi còn bé ông đã mất rất nhiều công sức để giành được sự thừa nhận và sự nổi tiếng trong đám trẻ cùng lứa. Khi lớn hơn, ông đã tự đánh giá rất cao và cũng đã được những người xung quanh đánh giá xứng đáng, điều mà ông đã không có được trong chính gia đình của mình.

Ban đầu, Adler là một học sinh yếu kém tới mức mà theo ý kiến của thầy giáo, trong tương lai ông chỉ có thể hi vọng làm thợ đánh giày. Tuy nhiên, nhờ sự cần mẫn và kiên trì, ông đã trở thành một trong những học sinh đứng đầu của lớp. Ông đã khắc phục rất nhiều khiếm khuyết về kiến thức và xã hội, đã khắc phục những mặc cảm của mình, vì thế tự ông hoàn toàn có thể được coi là bằng chứng mang tính hợp tuyển của chính lí thuyết của bản thân được ông xây dựng sau này. Trong sự phát triển nhân cách, sự bù trừ của những điểm yếu và những khiếm khuyết cá nhân có vai trò quan trọng. Cảm giác tự ti, là cơ sở của hệ thống lí luận của ông, là di sản trực tiếp của những năm tháng tuổi thơ, đã được chính Adler sẵn sàng thừa nhận.

Khi lên 4 tuổi, khó khăn lắm mới thoát khỏi sự đe doạ đến tính mạng của căn bệnh viêm phổi, Adler đã quyết định sẽ trở thành bác sĩ. Ông đã theo học ngành y và nhận được học vị khoa học đầu tiên của mình tại Trường Đại học Tổng hợp Viên, vào năm 1895. Sau khi được phân vào học nhãn khoa và trải qua đợt thực tập về y học đại cương, ông đã chuyển sang nghiên cứu tâm thần học. Năm 1902, Adler đã tham gia vào những hội nghị hàng tuần của nhóm thảo luận về phân tâm học với tư cách là một trong bốn nhà sáng lập. Mặc dù ông đã từng là cộng sự gần gũi của Freud, nhưng những mối quan hệ cá nhân giữa họ đã không hình thành. Freud một lần thậm chí còn nhận xét về Adler như là một kẻ chán ngắt.

Vài năm sau đó, Adler đã phát triển phương án phân tâm của mình, khác căn bản với hệ thống Freud về rất nhiều điểm. Ông cũng tự cho phép công khai đả kích Freud vì đã đánh giá quá mức vai trò của các yếu tố tính dục. Năm 1910, Freud đã đề cử Adler tranh cử Chủ tịch Hội Phân tâm học thành phố Viên, có lẽ

là để xoa dịu những bất đồng vốn có giữa họ. Tuy nhiên, năm 1911, sự chia tay không tránh khỏi đã xảy ra. Một sự chia tay khá ảm đạm.

Vào thời gian Chiến tranh thế giới thứ nhất, Adler làm bác sĩ trong quân đội Áo. Sau đó, ông thành lập phòng khám bệnh trẻ em trong khuôn khổ của hệ thống nhà trường thành phố Viên. Vào những năm 20, lí thuyết Tâm lí – xã hội của ông, mà ông tự gọi là Tâm lí học cá biệt, đã thu hút số lượng lớn các môn sinh. Năm 1926, Adler đã vài lần đi thăm Mĩ, sau đó 8 năm ông nhận lời mời làm Giáo sư Tâm lí y học Trường Đại học Y khoa Long – Ilend ở New York. Ông mất tại Aberdin (Xcốtlen) trong chuyến đi giảng dạy căng thẳng.

8. Karen Horney (1885 – 1952)

Horney, một trong những đại diện nữ đầu tiên của phong trào phụ nữ, đã nghiên cứu phân tâm học của Freud ở Berlin. Chính bà đã xác định nhiệm vụ cho sự nghiệp của mình, là tiếp tục phát triển các tư tưởng của Freud, hơn là kì vọng vào việc xây dựng quan điểm khác.

Karen Horney sinh ra ở Hamburg. Cha bà, một người sùng đạo, khó tính, thuyền trưởng một con tàu và già hơn vợ nhiều tuổi, một người đàn bà linh hoạt và tự do. Một lần mẹ đã cho Horney biết rằng, bà mong muốn cho bố bà chết đi. Bà đi lấy chồng chỉ vì sợ bị ế và trở thành một gái già. Tuổi thơ của Karen không mấy vui vẻ. Mẹ bà rõ ràng thích anh trai hơn bà và bà đã rất ghen tị với anh chỉ vì anh ta là con trai. Cha thường xuyên lăng mạ bà, nhận xét một cách miệt thị về trí tuệ và diện mạo của bà, gây cho bà những cảm giác tự ti, vô dụng và thù địch. Sự thiếu thốn sự quan tâm, âu yếm của cha mẹ khi còn bé làm nảy sinh điều mà sau này bà gọi là *sự lo âu cơ sở.* Tình huống này có thể xem như một ví dụ nữa về sự ảnh hưởng của kinh nghiệm sống cá nhân đến quan điểm lí luận.

Vào lứa tuổi 14, Horney đã trải qua hết thất bại này đến thất bại khác, gây nên bởi tham vọng điên cuồng của bà đạt được tình yêu và sự thừa nhận, những điều không đủ trong gia đình. Bà đã thành lập tờ báo có tên là: "Cơ quan trinh bạch dành cho những cô gái siêu trinh bạch" và thường xuyên đi dạo trên những đường phố

cùng với những cô gái điếm. "Trong những cơn mộng tưởng của tôi – bà đã thú nhận trong nhật kí của mình – trên mình tôi không còn phần thân thể nào không được mơn trớn bởi những nụ hôn từ những đôi môi nóng bỏng vì nỗi đam mê. Trong tưởng tượng của tôi không có tật xấu nào mà tôi từng nếm trải đến tận cùng" (Horney, 1980, tr.64).

Mặc cho sự phản đối của cha, Horney đã vào học y khoa trong Trường Đại học Tổng hợp Berlin và năm 1913, bà đã nhận được học vị Tiến sĩ Y khoa. Bà lấy chồng, sinh ba con gái, nhưng trong toàn bộ thời gian này bà đã bị rối loạn cảm xúc trầm trọng. Bà đã cảm thấy mình quá bất hạnh và hèn kém, bà thường bị những cơn đau bụng. Horney cảm thấy cực kì khó khăn trong quan hệ tình dục với chồng, cũng như trong hàng loạt tình huống khác. Năm 1927, bà chia tay với chồng và một mình tiếp tục cuộc đấu tranh không mệt mỏi vì vị trí và sự thừa nhận trong cuộc sống.

Mối tình si với một nhà phân tâm khác – Erich Fromm là niềm đam mê sâu sắc và lâu dài nhất của bà. Khi mối quan hệ của họ chấm dứt, điều đó thực sự trở thành một cú sốc đối với bà. Bà đã trải qua một đợt điều trị bằng phân tâm truyền thống để vượt qua cơn trầm cảm và những vấn đề về tình dục. Theo ý kiến nhà phân tâm, nhu cầu mạnh mẽ như vậy của bà về tình yêu và về sự nương tựa vào người đàn ông mạnh mẽ không phải là gì khác mà là sự phản ánh những dục vọng tuổi thơ mang tính chất giống như mặc cảm Oedipus đối với người cha mạnh mẽ và quyền lực.

Từ năm 1914 đến năm 1918, Horney đã qua khoá đào tạo phân tâm học tại Viện Phân tâm học Berlin. Sau đó bà trở thành cộng tác viên ngoài biên chế và mở phòng khám riêng. Bà đã công bố hàng loạt bài báo trên những tạp chí khoa học về những vấn đề nhân cách người phụ nữ, trong đó thể hiện một số những bất đồng với Freud. Năm 1932, Horney sang Mĩ với vai trò là đồng Chủ tịch Viện Phân tâm học Chicago. Bà tiếp tục việc chữa bệnh tư và giảng dạy trong Viện Phân tâm học New York. Tuy nhiên, sự không thoả mãn đang lớn dần với học thuyết của Freud cuối cùng đã dẫn bà tới sự chia tay với cộng đồng trước kia. Horney nhanh chóng thành lập Viện Phân tâm học Mĩ và là người đứng đầu Viện mãi cho đến khi qua đời.

9. Erik Erikson (1902 – 1994)

Erik Erikson sinh ở Frankfurt (Đức), lớn lên trong sự nuôi dưỡng của mẹ và bố dượng – một bác sĩ nhi khoa, là người đã chữa bệnh cho ông trong suốt thời thơ ấu.

E. Erikson không được học hành đến nơi đến chốn và đã trải qua nhiều năm đi tha phương khắp châu Âu, trước khi dừng lại ở Mĩ.

Năm 1927, E. Erikson gia nhập tổ chức vì trẻ em do Anna Freud thành lập ở thành phố Viên và được huấn luyện về phân tích tâm lí. Năm 1933, sau khi hoàn thành khoá học, ông chuyển về Copenhagen thời gian ngắn, sau đó sang Mĩ. Ở đây, ông trở thành nhà phân tích tâm lí của trường y Harvard. Mặc dù về hình thức, ông không có bằng đại học, nhưng ông vẫn giảng ở Harvard và cuối cùng đã trở thành một trong những nhà phân tâm học hiện đại có thế lực nhất.

E. Erikson nổi tiếng trước hết bởi thuyết Khủng hoảng tính đồng nhất. Khái niệm này phần lớn dựa vào lí lịch cá nhân của ông. Chính ông đã thổ lộ: bạn bè tôi yêu cầu tôi đặt tên cho các khủng hoảng của mình và tìm ra cái gì đó giống như vậy ở người khác để nhận thức được chính mình" (Erik Erikson, 1975, tr.25 – 26). Khủng hoảng đầu tiên trong đời ông gắn với tên ông. Nhiều năm ông cho rằng, họ của ông là Holburg, theo họ của cha, người mà ông coi là cha đích thực của mình. Ông đã đổi họ thành Erik vào tuổi 39, khi đã trở thành công dân Mĩ. Điều lí thú là cho đến bây giờ, chưa ai biết họ người cha đích thực của ông là gì. Còn họ mới được tạo ra từ chính tên ông.

Khủng hoảng thứ hai về sự đồng nhất gắn với những năm còn là học sinh ở Đức. Ông thường coi mình là người Đức, nhưng các bạn Đức cùng lớp lại không thừa nhận điều đó, họ gọi ông là người Do Thái. Trong khi đó, các bạn người Do Thái cùng lớp thì không coi ông như cùng dân tộc mình vì tóc ông quá sáng...

Khủng hoảng thứ ba xảy ra sau khi tốt nghiệp trường trung học, khi ông bỏ nhóm giao tiếp quen thuộc và đi du lịch nhiều năm ở châu Âu để tìm cái tôi của mình.

10. Ivan Petrovich Pavlov (1849 – 1936)

Ivan Petrovich Pavlov sinh năm 1849 ở Riazan, miền Trung nước Nga. Ông là con cả của một linh mục nông thôn có 11 người con. Thời còn nhỏ, ông đi học chậm vì bị chấn thương hộp sọ khi 7 tuổi. Năm 1860, I.P. Pavlov học trường dòng để chuẩn bị làm linh mục. Sau đó, khi đọc những công trình nghiên cứu của Ch. Darwin, I.P. Pavlov đã thay đổi. Ông đã đi hàng trăm dặm đến Sankt Peterburg để vào học Đại học Tổng hợp, chuyên ngành Tâm lí học động vật.

I.P. Pavlov nhận học vị tiến sĩ vào năm 1875 và bắt đầu dạy y khoa, nhưng không để trở thành bác sĩ thực hành mà hi vọng được nghiên cứu sinh lí học. Ông đã học 2 năm ở Đức, sau đó quay về Sankt Peterburg, nơi ông giữ chức trợ lí phòng thí nghiệm trong vài năm.

Cả cuộc đời của I.P. Pavlov dành cho khoa học thực nghiệm theo đúng nghĩa của nó. Ông không quan tâm đến những vấn đề đời thường – tiền lương, quần áo, điều kiện sống. I.P. Pavlov cưới vợ năm 1881. Xara – vợ ông, đã hi sinh sự nghiệp và lợi ích của mình để tránh cho chồng khỏi vướng những công việc vặt, mà chỉ tập trung cho hoạt động khoa học. Ông đã duy trì lịch làm việc 7 ngày trong tuần từ tháng 9 đến tháng 5. Mùa hè ông về nông thôn.

Sự thờ ơ của ông đối với công việc đời thường đến mức "lập dị". Xara kể lại rằng, không thể giao cho ông tự mua trang phục cho bản thân. Khi 70 tuổi, ông đã nhảy từ tàu điện xuống khi tàu đang chạy, bị ngã gãy chân. Bà vợ đứng cạnh đó kêu lên: "Trời ơi! Một thiên tài lại không biết cách xuống tàu điện để rồi bị gãy chân.". Gia đình của ông sống trong cảnh nghèo túng cho đến năm 1890, khi ông ở độ tuổi 41, đã trở thành giáo sư Dược học thuộc Học viện Quân y Sankt Peterburg. Một nhóm sinh viên khi biết được những khó khăn về tài chính của ông, đã đưa tiền cho ông, với lí do là trả cho những bài giảng được chuẩn bị theo đơn yêu cầu, I.P. Pavlov đã dành hết số tiền đó cho các con chó thực nghiệm. Sự tận tâm với khoa học của ông mạnh đến mức, những điều nhỏ nhặt trong cuộc sống không làm ông lo lắng. Ông nói rằng, điều đó không làm ông quan tâm.

I.P. Pavlov nổi tiếng bởi tính nóng nảy. Khi làm việc, nhiều khi ông bị kích thích bởi những cơn tức giận đối với những cộng sự của mình. Thời gian cách mạng năm 1917, ông đã mắng một cộng tác viên khi người này đến làm việc chậm 10 phút vì trên đường đi có chiến sự. Với ông, tiếng súng ngoài phố không phải là lí do làm ngừng công việc. Thông thường, những cơn giận như vậy nhanh chóng qua đi, I.P. Pavlov là người thẳng thắn và trung thực, tuy không tế nhị lắm. Cho đến những ngày cuối đời I.P. Pavlov vẫn làm khoa học.

Trong suốt cuộc đời khoa học của mình, I.P. Pavlov luôn nhận được sự ủng hộ của Nhà nước Xô viết và nhân dân Liên Xô. Ông được phép tiến hành mọi nghiên cứu của mình, với những trang bị tốt thời bấy giờ, ngay cả khi đất nước đang trong giai đoạn khó khăn nhất.

Ivan Petrovitch Pavlov mất năm 1936, để lại cho nhân loại di sản khoa học đồ sộ.

11. Vladimir Mikhalovich Bekhterev (1857 – 1927)

Vladimir Mikhalovich Bekhterev là nhà tâm lí học động vật nổi tiếng người Nga, mặc dù ông không chỉ nghiên cứu tâm lí động vật. Ông còn là nhà sinh lí học, nhà bệnh học thần kinh và tâm thần học. Ông đã tạo điều kiện để chuyển lĩnh vực khoa học này từ những ý tưởng chủ quan sang hướng hành vi bên ngoài được quan sát một cách khách quan và đã trở thành bậc tiền bối trong nhiều lĩnh vực nghiên cứu. Ông còn là nhà chính trị cấp tiến, phê phán công khai chế độ Nga hoàng. Ông nhận phụ nữ và người Do Thái vào làm việc – thời bấy giờ, những người này thường bị đuổi hàng loạt khỏi các trường đại học Nga. V.M. Bekhterev đã nhận học vị tiến sĩ khoa học tại Học viện Quân y Sankt Peterburg vào năm 1881. Ông đã học ở Đại học Tổng hợp Leizip cùng với W. Wundt, nghe những bài giảng ở Beclin, Paris và quay trở về Nga để nhận chức giáo sư Bộ môn Bệnh thần kinh tại Đại học Tổng hợp Cadan. Năm 1893, ông được bổ nhiệm làm Chủ nhiệm Bộ môn Bệnh thần kinh, Học viện Quân y, nơi ông tổ chức điều trị bệnh tâm thần. Năm 1907, ông thành lập Viện thần kinh – bây giờ mang tên ông – và bắt đầu đưa chương trình nghiên cứu thần kinh vào hiện thực. Ngoài đóng góp

lớn lao cho tâm bệnh học thần kinh thế giới, V.M. Bekhterev còn có nhiều cống hiến cho tâm lí học khoa học, trong đó, có cơ chế phản xạ kết hợp.

12. Edward Lee Thorndike (1874 – 1949)

Edward Lee Thorndike là một trong những nhà nghiên cứu có uy tín nhất của Tâm lí học động vật Hoa Kì và là người đặt nền móng cho Tâm lí học hành vi. Đồng thời là một trong những nhà tâm lí học Mĩ đầu tiên nhận được học vấn đầy đủ ở Mĩ. Ông sinh năm 1874. Khi còn là sinh viên các năm cuối ở Đại học Tổng hợp Uêsli, bang Connecticut ông đã hứng thú với tâm lí học của W. James và sau này là học trò của nhà tâm lí học chức năng này, ở Harvard, nơi ông bắt đầu nghiên cứu các quá trình dạy học.

Năm 1898, ông nhận học vị tiến sĩ. Luận văn *"Trí tuệ của động vật: nghiên cứu thực nghiệm các quá trình liên tưởng"* đã được công bố cùng với những nghiên cứu về việc dạy học bằng liên tưởng cho ngỗng, cá và khỉ.

Năm 1899, E.L. Thorndike trở thành giảng viên Tâm lí học tại Đại học Sư phạm thuộc Đại học Tổng hợp Colombia. Ông đã sử dụng những phương pháp nghiên cứu động vật với con người. Tất cả hoạt động của ông về sau này đều dành cho những vấn đề dạy người, đặc biệt là trắc nghiệm để xác định trình độ trí tuệ. Năm 1912, ông được bầu là Chủ tịch Hiệp hội Tâm lí học Mĩ. E.L. Thorndike đã trở nên giàu có nhờ xuất bản sách và trắc nghiệm. Năm 1924, thu nhập hàng năm của ông là gần 70.000 USD, món tiền khổng lồ lúc bấy giờ.

50 năm E.L. Thorndike ở Đại học Tổng hợp Colombia là những năm thành công nhất. Ông đã công bố 507 tác phẩm, trong đó có nhiều cuốn sách đồ sộ. Ông về hưu năm 1939 nhưng tiếp tục làm việc cho đến khi qua đời. Ông mất năm 1949.

13. John B. Watson (1878 – 1958)

John B. Watson sinh năm 1878, tại một trang trại không xa Grinvila, bang nam Carolina. Mẹ ông là người rất sùng đạo, nhưng cha lại là người không theo đạo, lười biếng, nghiện rượu, chịu ảnh hưởng của lối sống buông thả và có quan hệ ngoài giá thú. Vì thế nên gia đình ông thường đứng trên bờ vực nghèo đói. Khi J. Watson

3 tuổi cha ông bỏ nhà đi với một người phụ nữ. Đối với J. Watson, đây là một chấn thương đeo đẳng suốt cả đời. Nhiều năm sau, khi J. Watson đã trở thành giàu có và nổi tiếng, cha ông đến New York để định gặp, nhưng J. Watson đã từ chối.

Thời trẻ, J. Watson là người hay vi phạm pháp luật, là học sinh khó bảo, hay cãi lộn và thường không chịu được sự kiểm soát.

Năm 16 tuổi, J. Watson học Trường Đại học Tổng hợp giáo phái Báptic Phurman ở Grinvila, định trở thành linh mục như đã từng hứa với mẹ. Nhưng do bướng bỉnh nên ông bị lưu ban một năm, đến năm 1900 mới tốt nghiệp Đại học Tổng hợp Phurman. Vì mẹ mất, ông không làm linh mục và đến làm việc tại Đại học Chicago – Trung tâm của Tâm lí học chức năng thời đó ở Mĩ.

Năm 1903, J. Watson nhận bằng tiến sĩ triết học và trở thành tiến sĩ trẻ nhất của Đại học Tổng hợp Chicago. Luận án của ông mang tên *Dạy động vật: sự phát triển thể chất của chuột bạch.* Một đề tài nghiên cứu thuộc lĩnh vực Tâm lí học động vật.

Khi làm quen với công trình của Endgel trong Tâm lí học chức năng, J. Watson đã say mê tâm lí học. Ngoài ra, ông đã bắt đầu nghiên cứu sinh học và sinh lí học cùng với J. Loeb, người đã giảng giải cho ông rõ về quan điểm cơ học. Trong những năm 1913 ông làm việc dưới quyền của R. Ierks.

Trước năm 1903, khi còn ở Đại học Tổng hợp Chicago với chức danh giảng viên, J. Watson đã công bố luận văn bàn về sự trưởng thành sinh lí và thần kinh của chuột bạch và bằng cách đó ông đã thể hiện khuynh hướng nghiên cứu động vật của mình. "Tôi không muốn tiến hành thực nghiệm ở người". Chính tôi luôn luôn từ chối nhận làm nghiệm thể. Tôi không ưa thích những bản hướng dẫn khéo léo, ngu ngốc dành cho nghiệm thể. Trong những trường hợp đó, tôi luôn luôn cảm thấy lúng túng và hành động thiếu tự nhiên. Nhưng khi làm việc với động vật, tôi cảm thấy như mình đang ở nhà. Khi nghiên cứu động vật, tôi tiến gần hơn với sinh học và đứng bằng cả hai chân trên mặt đất. Dần dần, ở tôi hình thành ý nghĩ rằng, khi quan sát hành vi của động vật, tôi có thể giải thích tất cả những gì mà những nhà khoa học khác phát hiện ra khi dùng người làm vật thí nghiệm".

Theo các đồng nghiệp, J. Watson không phải là người có thế mạnh trong lĩnh vực tự phân tích. Ông không có tài năng và khí chất cần thiết để tiến hành tự quan sát. Có thể chính khiếm khuyết này đã thúc đẩy mạnh mẽ ông trong nghiên cứu tâm lí học khách quan về hành vi. Ngoài ra, nếu tâm lí học là một khoa học chỉ nghiên cứu hành vi, điều đó có thể nghiên cứu ở động vật y hệt như ở người, thì những hứng thú nghề nghiệp của chuyên gia tâm lí động vật hoàn toàn có thể đưa vào trào lưu chung của lĩnh vực khoa học này.

Năm 1908, J. Watson đã được đề nghị học hàm Giáo sư Đại học Tổng hợp John Hopkin ở Bantimo. Tuy không muốn bỏ Chicago, nhưng một chức vụ có uy tín, một phòng thí nghiệm và được tăng lương đáng kể mà Đại học John Hopkin đề nghị đã hấp dẫn ông. J. Watson đã sống ở Đại học Tổng hợp John Hopkin 12 năm và đây là thời gian thành đạt nhất của ông.

Người đã mời J. Watson đến làm việc tại Đại học Tổng hợp John Hopkin là D.M. Bonđuin (1861 – 1934) – người đã cùng J.M. Cattell xuất bản tạp chí "Bình luận Tâm lí học". Sau khi Bonđuin nghỉ hưu, J. Watson đã được đề bạt làm Chủ nhiệm bộ môn Tâm lí học và thay Bonđuin làm biên tập viên của tạp chí có danh tiếng "Bình luận Tâm lí học". Như vậy, ở độ tuổi 31, J. Watson đã trở thành một nhân vật quan trọng trong tâm lí học Mĩ. Ông đã ở đúng vị trí và đúng thời điểm.

Từ năm 1903, ông đã bắt đầu suy nghĩ nghiêm túc về cách tiếp cận khách quan hơn đối với tâm lí học và lần đầu tiên ông phát biểu những ý tưởng ấy vào năm 1908 ở Bantimo, trong một cuộc hội thảo hàng năm của Hội Tâm lí học và Triết học miền Nam. Trong bài viết của mình, J. Watson khẳng định rằng lí thuyết về các quá trình tâm lí hay các quá trình tư duy "không có giá trị khoa học nào cả" (Rate, 1993, tr.5). Theo lời mời của J. Cattell, năm 1912, J. Watson đã tiến hành một loạt bài giảng ở Đại học Tổng hợp Colombo, đề cập đến những vấn đề trên. Năm sau, ông cho công bố bài viết đã trở thành nổi tiếng của mình *Tâm lí học dưới con mắt của nhà hành vi* (Psychology from the Stanpoint of a Bihaviorist) trong tạp chí "Bình luận Tâm lí học". Bài báo này được coi là tuyên ngôn của Tâm lí học hành vi, với tư cách là một chuyên ngành khoa học.

Chỉ hai năm sau khi công bố bài viết trên, J. Watson đã được bầu là Chủ tịch Hội Tâm lí học Mĩ. Lúc đó ông mới 37 tuổi.

Cuốn sách *Hành vi: Nhập môn Tâm lí học so sánh* (Behavior: An introduction to Comparative Psychology) được công bố năm 1914. Trong đó, J. Watson ủng hộ việc thừa nhận Tâm lí học động vật và việc sử dụng động vật trong các nghiên cứu tâm lí học.

J. Watson muốn thuyết Hành vi có ý nghĩa thực tiễn. Những tư tưởng của ông có liên quan không chỉ với công việc trong phòng thí nghiệm mà đến toàn bộ thế giới xung quanh và chính vì thế, ông làm việc căng thẳng, đưa các nhà chuyên môn vào lĩnh vực Tâm lí học ứng dụng. Năm 1916, ông trở thành cố vấn riêng cho một hãng bảo hiểm lớn và đã đề xuất giảng những bài tâm lí học quảng cáo cho học sinh nghiên cứu kinh doanh trong Đại học Tổng hợp John Hopkin.

Hoạt động nghề nghiệp của J. Watson đã bị đứt quãng bởi Chiến tranh thế giới thứ nhất, ông trở thành thiếu tá không quân. Sau chiến tranh, năm 1918 ông bắt đầu tiến hành nghiên cứu trẻ em, điều này đã trở thành một trong những nỗ lực ban đầu tiến hành thực nghiệm trên trẻ em.

Cuốn sách tiếp theo của ông: *Tâm lí học dưới con mắt của nhà Hành vi* (Psychology from the Stanpoint of a Bihaviorist) được công bố năm 1919. Đây là sự trình bày đầy đủ nhất những luận điểm cơ bản của thuyết Hành vi và khẳng định rằng, những phương pháp và nguyên tắc được gợi ý đối với tâm lí động vật là thích hợp cả trong nghiên cứu hành vi con người.

Vào thời gian này, cuộc sống gia đình của J. Watson đi vào tan rã. Sự thiếu chung thuỷ của ông đã làm người vợ đau khổ. Ông đã yêu người học trò, trợ lí của mình, Rozalia Râynher, một cô gái bằng nửa tuổi ông, con một gia đình giàu có ở Bantimo.

Việc li hôn đã đặt dấu chấm hết con đường công danh đầy hứa hẹn của J. Watson. Ông buộc phải rời khỏi trường đại học. J. Watson bị bất ngờ. Mặc dù đã cưới Rozalia Râynher, nhưng ông không được nhận học vị khoa học.

Không một trường đại học tổng hợp nào dám mời ông làm việc dài hạn vì tai tiếng của ông và ông nhanh chóng hiểu rằng cần phải bắt đầu một cuộc sống mới. J. Watson bước vào con đường nghề nghiệp thứ hai – nhà tâm lí học trong lĩnh vực quảng cáo. Năm 1921, ông làm việc cho hãng quảng cáo J. Oanto Tomson với mức lương 25.000 USD/năm (gấp 4 lần mức lương dạy đại học của ông). Làm việc với nhiệt tình và năng khiếu đặc trưng của mình trong vòng ba năm, ông đã trở thành Phó Chủ tịch của hãng. Năm 1936, ông chuyển sang hãng khác và làm việc cho đến khi về hưu năm 1945.

Sau năm 1920, tất cả mọi tiếp xúc của J. Watson với giới khoa học đã hoàn toàn mang tính gián tiếp. Ông dành nhiều thời gian cho việc phổ biến tư tưởng của mình, nhờ những phương tiện thông tin đại chúng. Ông giảng bài, phát biểu trên radio, công bố bài báo trên các tạp chí khoa học thường thức.

Những bài giảng này là nền tảng cho cuốn sách trong tương lai *Thuyết Hành vi* (1924). Trong đó, ông trình bày chương trình của mình về sự lành mạnh hoá đạo đức – xã hội.

Năm 1928, ông công bố cuốn sách *Giáo dục tâm lí trẻ em* (Psychological care of the infant and Child), trong đó, mô tả những quy tắc chặt chẽ của hệ thống giáo dục trẻ – hệ thống tạo điều kiện hình thành ở trẻ những mối liên hệ bền vững với môi trường xung quanh. Cuốn sách có nhiều chỉ dẫn về giáo dục trẻ theo tinh thần thuyết Hành vi.

Cuốn sách này có tác động mạnh mẽ đến mọi người, đơn giản chỉ vì nó do J. Watson viết. Những thế hệ trẻ em, bao gồm cả con của J. Watson đã được giáo dục phù hợp với những quy định sẵn có. Ông là người kiên định trong khát vọng biến những tư tưởng khoa học thuyết Hành vi của mình vào thực tế.

Cuộc sống của J. Watson thay đổi vào năm 1935, khi vợ ông chết. Con trai ông nhớ lại rằng đó là trường hợp duy nhất anh nhìn thấy cha mình khóc. J. Watson ôm vai con mình trong chốc lát. Mc. Graw, nhà tâm lí học New York đã gặp J. Watson ngay sau sự kiện này. Ông thổ lộ với bà rằng, mình đã không được chuẩn bị sẵn sàng đón cái chết của vợ. Do hơn vợ 20 tuổi nên ông luôn tin rằng

ông sẽ chết trước bà. Ông trò chuyện với Graw rất lâu và "nghi ngờ rằng khi nào đó có thể thoát khỏi được nỗi buồn của mình".

Sự thật, J. Watson đã không thoát khỏi điều đó. Ông trở nên khép mình lại, tránh mọi tiếp xúc xã hội và hoàn toàn đắm mình trong công việc. Ông bán tài sản và chuyển sang ở một ngôi nhà gỗ nhỏ trong trang trại, giống như ngôi nhà thời ấu thơ của mình.

Năm 1957, khi J. Watson 79 tuổi, Hiệp hội Tâm lí học Mĩ đã biểu quyết đưa tên ông vào danh sách danh dự, đánh giá ông là "một trong những người quyết định trong tâm lí học hiện đại, là xuất phát điểm của nhiều nghiên cứu thành công theo các hướng khác nhau". Người ta mời J. Watson đến dự buổi lễ trọng thể này, nhưng vào phút chót ông đã từ chối và yêu cầu cho con trai cả thay mình. Ông sợ rằng trong giờ phút trọng đại, do xúc động, ông sẽ không kiểm soát được hành vi của mình".

Ông mất năm 1958, trước đó ông đã đốt tất cả thư, bản viết tay. Ông không để lại cái gì cho các nhà lịch sử.

14. Edward Chace Tolman (1886 – 1959)

Edward Chace Tolman là một trong những người kế tục đầu tiên của thuyết Hành vi J. Watson. Trước khi là nhà tâm lí học, E.C. Tolmen là một kĩ sư, làm việc ở Học viện Công nghệ Massachusetts. Khi chuyển sang tâm lí học, dưới sự hướng dẫn của E. Halt, ông bắt đầu làm việc tại Harvard và nhận học vị tiến sĩ Triết học năm 1915. Hè năm 1912, ông làm nghiên cứu sinh ở Đức với K. Koffka – một đại biểu của Tâm lí học Gestalt. Trường phái Gestalt đã ảnh hưởng đến ông trên hai phương diện: ý tưởng của ông về tính chỉnh thể và tin rằng cái chính trong hành vi là kế hoạch bên trong của nó. Thuyết Hành vi đã loại bỏ kế hoạch này vì những lí do nó không cho phép quan sát trực tiếp một cách khách quan. Thuyết Hành vi nhất trí hoàn toàn với thuyết Gestalt, vốn xuất phát từ ý kiến cho rằng cái tâm lí bên trong vốn chỉ có chủ thể biết tạo ra trường hiện tượng của nó.

Vào năm cuối của thời kì nghiên cứu sinh, khi nghiên cứu Tâm lí học cấu trúc theo tinh thần của Tittrenơ, E.C. Tolman đã làm quen với thuyết Hành vi J. Watson.

Vì đã làm nghiên cứu sinh nên ông nghi ngờ lợi ích khoa học của phương pháp nội quan. Thuyết Hành vi J. Watson đã kích thích mạnh mẽ và là chỗ dựa đối với ông.

Sau khi bảo vệ luận án, ông trở thành giảng viên Đại học Tổng hợp Tây Bắc ở Evanston, bang Ilinoi. Năm 1918, ông chuyển về Đại học Tổng hợp Becơli, bang California. Chính ở trường đại học này, khi giảng chuyên đề Tâm lí học so sánh, ông đã cảm thấy không thoả mãn với thuyết Hành vi J. Watson và bắt đầu soạn thảo cách tiếp cận riêng của mình.

15. Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990)

Burrhus Frederic Skinner sinh ra ở thành phố Xacuekhana, bang Penxinvania nơi ông đã sống cho đến khi vào đại học. Theo hồi ức của mình, tuổi thơ của ông diễn ra trong tình yêu và sự tĩnh lặng. Ông học trong chính ngôi trường nơi mà cha mẹ ông đã từng học. B.F. Skinner yêu ngôi trường của mình và sáng sáng ông thường đến lớp sớm nhất. Tuổi thơ ông say mê sáng tạo ra những đồ vật khác nhau: mô hình máy bay, súng hơi dùng đạn khoai tây và cà rốt bắn lên nóc nhà hàng xóm. Ông đã mất vài năm để chế ra động cơ vĩnh cửu. Ông đã đọc nhiều về hành vi động vật và tạo ra một vườn thú nhỏ trong nhà mình, trong đó có những con rùa, rắn... Một lần trong triển lãm, ông nhìn thấy những chú bồ câu làm xiếc, nhiều năm sau chính ông đã dạy cho bồ câu những động tác tinh xảo.

Hệ thống tâm lí học của B.F. Skinner phản ánh kinh nghiệm sống của ông thời ấu thơ và thiếu niên. Theo quan điểm riêng của ông, cuộc sống con người là thành quả của những củng cố trong quá khứ. Ông cho rằng, có thể theo dõi tất cả những khía cạnh của cuộc sống con người, ngay cả đến những nguồn gốc sâu xa nhất của nó.

B.F. Skinner học Đại học Haminton ở New York, nhưng ở đó ông không thích thú lắm.

Sau khi đọc những bài viết về thực nghiệm của J. Watson và I.P. Pavlov về sự hình thành phản xạ có điều kiện, B.F. Skinner đã đột ngột chuyển từ các khía cạnh

văn hoá của hành vi con người sang các khía cạnh khoa học. Năm 1928, ông làm nghiên cứu sinh về tâm lí học tại Đại học Tổng hợp Harvard – mặc dù trước đó ông chưa một lần nghe giảng về tâm lí học. Theo lời ông, sở dĩ ông làm nghiên cứu sinh "không phải vì ngay tức thì cảm thấy ham muốn không thể cưỡng lại đối với tâm lí học, mà là để tránh sự lựa chọn không thể nào chịu đựng nổi". Dù có hay không sự say mê không thể cưỡng nổi với tâm lí học, nhưng 3 năm sau ông đã nhận học vị tiến sĩ triết học. Hoàn thành công trình khoa học, sau khi bảo vệ luận án tiến sĩ, ông giảng dạy tại Đại học Tổng hợp bang Minecota (1936 – 1945) và Đại học Tổng hợp bang Inđiana (1945 – 1974), sau đó quay trở lại Harvard.

Đề tài luận án liên quan đến luận điểm mà B.F. Skinner kiên trì theo đuổi trong suốt đường công danh của mình. Ông cho rằng phản xạ là sự tương quan giữa kích thích và phản ứng và không có gì khác. Trong cuốn sách xuất bản năm 1938 *Hành vi của cơ thể* (The bihavior of organism) ông đã mô tả những luận điểm cơ bản của hệ thống này. Điều kì lạ là trong vòng 8 năm kể từ khi công bố cuốn sách chỉ bán được 500 bản và nó phần lớn chỉ nhận được những lời nhận xét tiêu cực, nhưng 50 năm sau người ta nói rằng: "Đó là một trong không nhiều cuốn sách đã thay đổi bộ mặt của tâm lí học hiện đại".

Trong những năm 60, đã bắt đầu nổi lên ngôi sao B.F. Skinner, một phần vì sự chấp nhận tư tưởng của ông trong lĩnh vực giáo dục, một phần nhờ ảnh hưởng ngày càng tăng của tư tưởng B.F. Skinner trong lĩnh vực thay đổi hành vi trong lâm sàng. Sự ứng dụng rộng rãi những tư tưởng của B.F. Skinner phù hợp với khát vọng của ông, vì ông quan tâm sâu sắc đến những vấn đề của đời sống thực tế. Công trình sau này của ông *Khoa học và hành vi con người* (Science and human behavior, 1953) đã trở thành giáo trình về Tâm lí học hành vi.

B.F. Skinner đã liên tục lao động sáng tạo với lòng nhiệt tình cho đến khi mất ở tuổi 86. Trong tầng trệt của ngôi nhà mình, ông đã lắp đặt riêng một "chiếc hộp Skinner" – một môi trường được kiểm soát, cung cấp sự củng cố tích cực. Ông ngủ tại đó, trong chiếc hộp nhựa màu vàng, có đặt đệm, một vài giá sách và một tivi nhỏ. Lịch làm việc của ông: đi ngủ vào lúc 10 giờ tối, ngủ ba tiếng, sau đó

làm việc một tiếng, sau đó lại ngủ ba tiếng và dậy lúc 5 giờ sáng hôm sau để tiếp tục làm việc thêm ba tiếng nữa. Buổi sáng ông đến phòng làm việc của mình tại Đại học Tổng hợp và ở đó làm việc. Buổi chiều ông cho phép mình được hưởng sự củng cố tích cực bằng việc nghe nhạc. Ngoài ra, quá trình viết bài cũng có ảnh hưởng tích cực to lớn đến ông. "Tôi rất thích viết lách, thật là đáng tiếc nếu như lúc nào đó tôi buộc phải từ bỏ việc này".

Vào năm 1989, Skinner mắc bệnh bạch cầu. Ông chỉ còn sống được gần hai tháng.

Tám ngày trước khi mất, mặc dù đã rất yếu, B.F. Skinner vẫn trình bày bài viết của mình trong cuộc họp của Hiệp hội Tâm lí học Mĩ ở Boston. Bài viết đã đề cập đến vấn đề những kích thích quan sát được, không quan sát được và tương ứng là các hành vi đáp lại và hành vi tạo tác.

16. Albert Bandura (sinh năm 1925)

Albert Bandura học ở Canada, tại một thành phố bé đến nỗi trong ngôi trường địa phương chỉ có vẻn vẹn 20 học sinh và 2 giáo viên. Sau khi tốt nghiệp, ông làm ở đội xây dựng ở địa phận Ikona Alaska. A. Bandura đã chân thành khâm phục những người mà ông gặp và làm việc ở miền Bắc. "Khi gặp những người có nhân cách thú vị mà đa số trong số họ là những người trốn tránh chủ nợ hay trốn tiền thuế hay những tù nhân, ở Bandura đã nhanh chóng phát triển năng lực đánh giá tâm bệnh lí cuộc sống hằng ngày, một cuộc sống nở hoa giữa nơi khắc nghiệt" (*Những nhà khoa học vĩ đại,* 1981, tr.28).

A. Bandura có học vị tiến sĩ Triết học ở bang Aiova vào năm 1952 và làm việc ở một khoa của Đại học Tổng hợp Stanford. Ngay từ đầu những năm 60, ông đã nêu giả thuyết về thuyết Hành vi của mình, trong đó ngay từ đầu ông đã xác định là thuyết Hành vi xã hội và sau này gọi là thuyết Nhận thức xã hội (A. Bandura, 1986).

17. Lev Semyonovich Vưgotxki (1896 – 1934)

Lev Xemenovits Vưgotxki sinh ngày 05/11/1896 trong một gia đình công chức, ở thị trấn Oocsa, nước Cộng hoà Bieloruxia (Bạch Nga), sau chuyển về thị trấn Gomen sinh sống.

Khi còn nhỏ, L.X. Vưgotxki học ở nhà. Hết lớp 6 mới vào trường tư thục. Ngay từ thời học phổ thông, cậu bé Vưgotxki đã tỏ ra là người có tài khởi xướng và tổ chức các buổi hội thảo về Văn học, Lịch sử và Triết học. Mối quan tâm sâu sắc của cậu là các khoa học xã hội – nhân văn.

Năm 1913, L.X. Vưgotxki vào học khoa Luật trường Đại học Tổng hợp Mátxcơva và khoa Lịch sử – Triết học trường Đại học Xanhevxky. Trong lĩnh vực triết học, L.X. Vưgotxki đặc biệt quan tâm tới quan điểm của Spinoza. Ông ấp ủ viết một công trình tâm lí học khai thác tư tưởng của nhà triết học duy vật này. Tiếc rằng điều đó chưa kịp thành hiện thực. Những kiến thức sâu sắc về triết học của L.X. Vưgotxki, đã tạo thành nền tảng vững chắc cho cả sự nghiệp khoa học sau này của ông.

Năm 1917, sau khi tốt nghiệp đại học, ông trở về dạy học ở quê hương Gomen. Lĩnh vực nghiên cứu và giảng dạy của ông là Văn học, Lịch sử và Tâm lí học. Đỉnh cao trong thời kì sáng tạo này là tác phẩm lớn *Tâm lí học nghệ thuật* được ra đời năm 1925.

Cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX, ở nước Nga đã xuất hiện một số phòng thực nghiệm tâm lí. Năm 1912, theo sáng kiến của G.I. Chenpannov[1], lần đầu tiên đã thành lập ở Nga Viện Tâm lí học, trực thuộc Đại học Tổng hợp Matxcova, hoạt động theo Tâm lí học nội quan. G.I. Chenpannov và cộng sự đã lặp lại các thực nghiệm của Wundt. Năm 1921, K.N. Coocnhilov[2] đọc bài báo *Tâm lí học và chủ nghĩa Mác* tại Đại hội toàn Nga lần thứ nhất về Tâm lí thần kinh (01/1923), đánh dấu sự ra đời của khuynh hướng macxit trong tâm lí học Nga. Năm 1923, I.P. Pavlov xuất bản tác phẩm *Hai mươi năm kinh nghiệm nghiên cứu hoạt động thần kinh cấp cao của động vật*. Cùng với các hoạt động của Viện Sinh lí thần kinh do V.M. Bekhterev đứng đầu, tác phẩm của I.P. Pavlov khẳng định ưu thế của

---

[1] G.I. Chenpannov (1862 – 1936): Nhà tâm lí học nội quan, nhà triết học duy tâm Nga, học trò của Vundt.

[2] K.N. Coocnhilov (1879 – 1957): Nhà tâm lí học Nga, đại biểu của trường phái tâm lí học duy vật trong tâm lí học Nga. K.N. Coocnhilov chủ trương xây dựng nền tâm lí học Nga trên cơ sở chủ nghĩa Mác – Lênin theo hướng phản ứng học. Ông là Viện trưởng Viện Tâm lí học Nga từ năm 1923, ngay sau khi G.I. Chenpannov bị bãi chức.

xu hướng phản xạ học trong nghiên cứu tâm lí Nga thời đó. Trên thực tế, đã xuất hiện chủ trương kết hợp giữa Phân tâm học, Phản xạ học với chủ nghĩa Mác, coi đó là lối thoát ra khỏi cơn khủng hoảng cho tâm lí học Nga. Giống như tâm lí học thế giới nói chung, tâm lí học Nga đang trong thời kì bế tắc, nhất là về phương pháp luận. Tại thời điểm nhạy cảm này, L.X. Vưgotxki chính thức xuất hiện với tư cách là nhà tâm lí học.

Năm 1924, L.X. Vưgotxki đọc báo cáo *Phương pháp nghiên cứu Phản xạ học và Tâm lí học* tại Đại hội Tâm lí học thần kinh toàn liên bang. Bài báo đã gây ấn tượng mạnh trong giới khoa học và ông đã được K.N. Coonhilov mời về làm việc tại Viện Tâm lí học ở Mátxcơva, bắt đầu 10 năm cống hiến lớn lao cho tâm lí học.

Đến với tâm lí học, L.X. Vưgotxki lập tức rơi vào tình trạng đặc biệt so với các nhà tâm lí học khác. Một mặt, ông hiểu rõ sự cần thiết phải xây dựng nền tâm lí học mới, khách quan. Mặt khác, từ các công trình nghiên cứu của mình về cảm xúc trong nghệ thuật, L.X. Vưgotxki nhận thấy khiếm khuyết chủ yếu của các trường phái tâm lí học khách quan đang thịnh hành như: Tâm lí học hành vi, Phản xạ học, Phản ứng học... là không thể chấp nhận được. Khuyết điểm chính của trường phái này là đơn giản hoá các hiện tượng tâm lí, theo xu hướng sinh lí hoá các hiện tượng đó và bất lực trong việc mô tả một cách phù hợp các biểu hiện cấp cao của tâm lí – ý thức người. L.X. Vưgotxki thấy cần phải làm rõ các triệu chứng của căn bệnh mà các trường phái tâm lí học khách quan hiện thời đang mắc phải, sau đó tìm cách chữa trị. Các tác phẩm: *Phương pháp phản xạ học và tâm lí học* (1924), *Ý thức như là một vấn đề của Tâm lí học hành vi* (1925) và *Ý nghĩa lịch sử của khủng hoảng tâm lí học* (1926 – 1927) ra đời nhằm giải quyết nhiệm vụ trên.

Từ năm 1924, L.X. Vưgotxki được Bộ Giáo dục Nga giao trách nhiệm nghiên cứu tâm lí trẻ em khuyết tật. Năm 1925, ông sáng lập phòng thí nghiệm tâm lí trẻ em khuyết tật và đến năm 1929 chuyển thành Viện Nghiên cứu thực nghiệm tật học. Các tiếp xúc khoa học với bệnh viện thần kinh và những nghiên cứu tâm lí trẻ em

khuyết tật có ảnh hưởng rất lớn tới tư tưởng tâm lí học của Vưgotxki, đặc biệt trong việc phân định các chức năng tâm lí, sự hình thành và huỷ hoại chúng.

Từ năm 1925, ông bị mắc bệnh lao và sức khoẻ ngày càng suy giảm cho đến những ngày cuối cùng của cuộc đời. Cũng từ năm này, ông bắt tay vào việc xây dựng một nền tâm lí học mới. Tác phẩm *Ý thức như là một vấn đề của Tâm lí học hành vi* không chỉ là sự giải phẫu căn bệnh của tâm lí học hành vi (phản xạ học, phản ứng học ở Nga), mà còn là cương lĩnh của một nền tâm lí học mới: Tâm lí học macxit, lấy phạm trù hoạt động là đối tượng nghiên cứu.

Những tư tưởng cách mạng của L.X. Vưgotxki nhanh chóng cuốn hút các nhà tâm lí học trẻ tài năng đến với ông. Lúc đầu là A.R. Luria, A.N. Leonchev; tiếp đến là L.I. Bogiovich, A.V. Daporozed, P.E. Levin, N.G. Morozov, L.X. Xlavin, L.V. Dancov, Iu.V. Coletov, L.X. Xakharov, I.M. Xocolev... Những năm sau đó, nhiều nhà tâm lí học từ Leningrad như D.B. Elkonin, J.I. Siph... cũng đến làm việc với ông. Trên thực tế, thời gian này đã hình thành trường phái Tâm lí học Vưgotxki, có vai trò to lớn đối với sự phát triển của tâm lí học Xô viết những năm sau này. Về lí luận, đã xây dựng được cơ sở của thuyết Văn hoá – lịch sử của sự phát triển tâm lí. Những luận điểm cơ bản của học thuyết này được L.X. Vưgotxki trình bày trong nhiều tác phẩm của mình: *Phương pháp có tính chất công cụ trong nhi đồng học* (1928), *Nguồn gốc phát sinh tư duy và ngôn ngữ* (1929), *Bút kí về sự phát triển tâm lí của trẻ em bình thường* (1929), *Phương pháp mang tính chất công cụ trong Tâm lí học* (1930), *Công cụ và kí hiệu trong sự phát triển trẻ em* (1930), *Phác hoạ về lịch sử hành vi* (1930 – cùng với A.R. Luria), *Lịch sử phát triển các chức năng thần kinh cao cấp* (1930 – 1931). Nhiều tư tưởng then chốt của thuyết Văn hoá – lịch sử được trình bày trong tác phẩm nổi tiếng nhất của ông: *Tư duy và ngôn ngữ* (1933 – 1934).

Những năm 1930 – 1934, sau khi đã đặt ra các vấn đề phương pháp luận nghiên cứu, L.X. Vưgotxki bắt tay vào việc giải quyết các vấn đề cơ bản của tâm lí học theo quan điểm phương pháp luận mới, trong số đó có các khái niệm ý thức, xúc cảm, động cơ... – những vấn đề mà Tâm lí học hành vi đã gạt bỏ trong các nghiên cứu

của họ. L.X. Vưgotxki đã không thực hiện được việc này. Ngày 11/6/1934, ông đã vĩnh viễn ra đi ở tuổi 38. Cái chết đã ngăn cản ông hoàn thành sứ mệnh lớn lao của mình. Nhiều tác phẩm lớn của ông vẫn còn dang dở: *Trò chơi và vai trò của nó trong sự phát triển tâm lí trẻ em* (1933), *Tâm lí học trẻ em* (1934)...

Trong 10 năm cống hiến cho tâm lí học (1924 – 1934), L.X. Vưgotxki đã để lại 180 công trình khoa học. Trong số đó, 135 công trình đã được phổ biến. Nhiều cuốn sách của ông trở thành tài liệu quý hiếm. Lí thuyết Văn hoá – lịch sử về sự phát triển tâm lí đặt nền móng cho nhiều chuyên ngành tâm lí học hiện đại. Năm 1996, theo quyết định của Uỷ ban Giáo dục, Khoa học và Văn hoá Liên hợp quốc (UNESCO), cả thế giới tổ chức kỉ niệm 100 năm ngày sinh của L.X. Vưgotxki và J. Piaget. Đó là biểu hiện sinh động sự ngưỡng mộ và biết ơn của nhân loại đối với các danh nhân văn hoá.

18. Alexay Nhicolai Evich Leonchev (1903 – 1979)

Alexay Nhicolai Evich Leonchev sinh ngày 05/02/1903 tại Mátxcơva, nhà tâm lí học Xô viết, tiến sĩ Tâm lí học, Giáo sư, Viện sĩ Viện hàn lâm Khoa học giáo dục Liên Xô. Ông tốt nghiệp ban Khoa học xã hội MGU (1924), làm việc tại Viện Tâm lí học và Học Viện Giáo dục Cộng sản chủ nghĩa. Ông là một trong những cộng sự thân cận nhất của L.X. Vưgotxki.

Từ năm 1931 – 1935, ông làm việc ở Kháccôv (nước Cộng hoà Ucraina), lãnh đạo nhóm các nhà nghiên cứu trẻ nghiên cứu vấn đề hoạt động trong tâm lí học.

Trong thời gian chiến tranh vệ quốc (từ năm 1942 – 1945), ông tham gia tổ chức và lãnh đạo công tác khoa học tại Bệnh viện Thực nghiệm phục hồi sức khoẻ cho các chiến sĩ Hồng quân bị thương tật ở thành phố Sverlôvsk.

Từ năm 1945 – 1950, ông làm Trưởng ban Tâm lí học trẻ em, thuộc Viện Tâm lí học, Viện hàn lâm Khoa học giáo dục Liên bang Nga.

Từ năm 1945, ông làm Chủ nhiệm bộ môn Tâm lí, từ năm 1963, Trưởng ban Tâm lí học thuộc khoa Triết học và từ năm 1988, Trưởng khoa và Chủ nhiệm bộ môn Tâm lí học đại cương thuộc MGU.

Nghiên cứu lớn đầu tiên của A.N. Leonchev, công trình *Phát triển trí nhớ* (Mátxcơva, 1931), được hình thành trong khuôn khổ thuyết Văn hoá – Lịch sử các chức năng tâm lí cấp cao của L.X. Vưgotxki.

Các công trình lí thuyết và thực nghiệm của A.N. Leonchev chủ yếu về các vấn đề phát triển tâm lí: sự xuất hiện của tâm lí, tiến hoá về mặt sinh học, sự phát triển xã hội – lịch sử của tâm lí người, hình thành các quá trình tâm lí trong sự phát triển cá thể, phân tích các hệ thống chức năng của não tạo thành cơ sở sinh lí của năng lực đặc biệt của con người.

Năm 1959, A.N. Leonchev xuất bản cuốn *Những vấn đề phát triển tâm lí*, trong đó trình bày một phần các dữ kiện khoa học do tác giả và cộng sự tích luỹ được sau nhiều năm nghiên cứu, thực nghiệm trên phạm vi rộng lớn của đời sống con người: Tâm lí học, Văn hoá học, Giáo dục học, Sinh lí học... Năm 1963, cuốn sách được trao tặng giải thưởng Lênin (một giải thưởng khoa học cao nhất của Liên Xô). Sự ra đời của tác phẩm có ý nghĩa quyết định cho việc xây dựng lí thuyết tâm lí học đại cương về hoạt động.

Nghiên cứu của ông còn nổi tiếng trong lĩnh vực Tâm lí học kĩ sư. Những năm cuối đời, ông đã đi sâu nghiên cứu những vấn đề lí luận và phương pháp luận cơ bản của tâm lí học.

Năm 1975, tác phẩm *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách* được A.N. Leonchev cho xuất bản, mà theo tác giả, "điều chủ yếu trong cuốn sách này là thử suy nghĩ tâm lí học về các phạm trù, quan trọng hơn cả đối với việc xây dựng một hệ thống thuần nhất, như là một khoa học cụ thể về sự nảy sinh, sự vận hành và việc kết cấu nên sự phản ánh tâm lí về hiện thực, như là phương tiện trung giới cho cuộc sống của các cá nhân. Đó là phạm trù hoạt động có đối tượng, phạm trù ý thức của con người và phạm trù nhân cách." Có thể coi tác phẩm này là bản tổng kết sự nghiệp nghiên cứu và cống hiến lớn lao cho khoa học tâm lí của A.N. Leonchev.

Các công trình cơ bản của A.N. Leonchev: *Sự phát triển trí nhớ* (1931); *Những vấn đề phát triển tâm lí* (1959, 1965, 1972); *Nhu cầu, động cơ và xúc cảm* (1972); *Những vấn đề hoạt động trong Tâm lí học; Hoạt động và ý thức* (1972); *Hoạt động*

và nhân cách (1974); *Hoạt động – ý thức – nhân cách* (1975); *Tuyển tập tác phẩm Tâm lí học* (1983) (2 tập).

Uy tín khoa học của A.N. Leonchev rất lớn. Ông là nhà tâm lí học lỗi lạc thế giới. Là Phó Chủ tịch Hội Tâm lí học khoa học thế giới, Chủ tịch Hội Tâm lí học Liên Xô, tiến sĩ danh dự Đại học Tổng hợp Paris, Viện sĩ danh dự Viện hàn lâm khoa học Hunggari. A.N. Leonchev mất ngày 21/01/1979.

19. Boric Pheđorovic Lomov (1927 – 1989)

Boric Pheđorovic Lomov sinh năm 1927 tại thành phố Goocki. Năm 1951, ông tốt nghiệp Đại học Tổng hợp Leningrad (LGU), năm 1954, ông bảo vệ luận án Phó Tiến sĩ và năm 1963 bảo vệ thành công luận án Tiến sĩ Khoa học Tâm lí. Năm 1967, ông được bầu là Viện sĩ thông tấn Viện hàn lâm Khoa học giáo dục Liên Xô và đến năm 1976 là Viện sĩ thông tấn Viện hàn lâm Khoa học Liên Xô. Ông mất ngày 11/7/1989.

Tên tuổi của B.Ph. Lomov gắn liền với các vấn đề lí luận, phương pháp luận, nguyên tắc, cách tiếp cận hệ thống vấn đề phát triển, giao tiếp, tâm lí học nhân cách và các quá trình nhận thức. Sợi chỉ đỏ xuyên suốt hoạt động sáng tạo của ông là cách tiếp cận hệ thống trong nghiên cứu con người. Ông có công lớn trong việc phát triển Tâm lí học đại cương, Tâm lí học kĩ sư, Tâm lí học xã hội, Tâm lí học sư phạm và Tâm lí học quản lí.

B.Ph. Lomov là một trong những thủ lĩnh của tâm lí học Xô viết. Uy tín của ông vượt ra khỏi biên giới. Ông đã viết trên 300 trăm tác phẩm khoa học, trong đó có hơn 10 cuốn chuyên khảo.

B.Ph. Lomov là người sáng lập Phòng thí nghiệm Tâm lí học kĩ sư ở Liên Xô (1959), là Trưởng khoa Tâm lí học LGU (1966), Viện trưởng Viện Tâm lí học thuộc Viện hàn lâm khoa học Liên Xô từ năm 1971 cho đến khi qua đời.

Từ năm 1968 đến năm 1983, B.Ph. Lomov là Chủ tịch Hội Tâm lí học Liên Xô. Từ năm 1972 là Uỷ viên Ban chấp hành Hội Tâm lí học thế giới, hai lần giữ cương vị Phó Chủ tịch Hội.

Công lao khoa học của ông được nhiều cơ quan khoa học nổi tiếng trên thế giới thừa nhận: Viện sĩ danh dự Viện Xắc sơn (Cộng hoà Dân chủ Đức), Tiến sĩ danh dự Đại học Tổng hợp Beclin, Tiến sĩ danh dự Đại học Tổng hợp Onlu (Phần Lan), Huân chương Vàng cho nhà khoa học nước ngoài vĩ đại (Mĩ).

Những công trình khoa học chính: *Con người và kĩ thuật* (1963, 1965, 1966); *Con người trong các hệ thống điều khiển* (1967); *Tâm lí học kĩ sư quân sự* (1970); *Những vấn đề tâm - vật lí* (1974); *Tâm vật lí các hệ thống giác quan* (1979); *Tổng giác trong cấu trúc hoạt động* (1980); *Vấn đề giao tiếp trong Tâm lí học* (1981); *Phương pháp luận Tâm lí học kĩ sư, Tâm lí học lao động và quản lí* (1981); *Khoa học tâm lí ở các nước xã hội chủ nghĩa* (1981); *Cẩm nang Tâm lí học kĩ sư* (1982); *Tâm lí học kĩ sư trong hoạt động quân sự* (1983); *Những vấn đề lí luận và phương pháp luận của Tâm lí học* (1984).

20. P.Ia. Galperin (1902 – 1988)

Nhà tâm lí học Xô viết P.Ia. Galperin sinh ngày 02/10/1902, tiến sĩ Tâm lí học (1965), tốt nghiệp Đại học Y khoa Kháccôv (Ucraina) chuyên ngành Tâm lí thần kinh (1926), Phó Giáo sư (1943), sau đó là Giáo sư bộ môn Tâm lí MGU (1965), Chủ nhiệm bộ môn Tâm lí học trẻ em và Tâm lí học di truyền, Khoa tâm lí MGU (từ năm 1970).

Khởi đầu hoạt động khoa học của ông gắn liền với lịch sử phát triển lí thuyết Tâm lí học đại cương về hoạt động. Ông là cộng sự thân cận nhất của A.N. Leonchev trong thời gian làm việc ở Kháccôv (những năm 30). Dựa trên cơ sở các luận điểm căn bản của Tâm lí học hoạt động, trước hết là sự giống nhau của cấu trúc hoạt động bên ngoài, hoạt động thực tiễn và hoạt động bên trong, hoạt động trí tuệ. Ông đã đề xuất và thực nghiệm phương pháp hình thành các hành động trí tuệ và khái niệm theo giai đoạn. Đồng thời đã đưa ra cách giải thích mối quan hệ qua lại giữa dạy học và sự phát triển trí tuệ của trẻ em, các công trình của ông đã mở đầu cho một chu trình lớn nghiên cứu thực nghiệm trong Tâm lí học trẻ em

và Tâm lí học sư phạm, làm cơ sở cho việc soạn thảo các phương pháp cụ thể trong thực tiễn sư phạm.

Những tác phẩm chính: *Phát triển những nghiên cứu về việc hình thành các hành động trí tuệ* (1959); *Những kết quả cơ bản nghiên cứu vấn đề hình thành các hành động trí tuệ và khái niệm* (1965); *Tâm lí học tư duy và học thuyết về sự hình thành các hành động trí tuệ* (1966); *Hình thành chú ý bằng thực nghiệm* (1974); *Nhập môn Tâm lí học* (Đồng tác giả – 1976); *Những vấn đề cấp bách của Tâm lí học lứa tuổi* (Đồng tác giả – 1978); *Những vấn đề tâm lí – sư phạm của việc dạy nghề* (1979). Ông là tác giả của thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn.

P.Ia. Galperin mất năm 1988.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Địa chỉ: 136 Xuân Thuỷ, Cầu Giấy, Hà Nội
Điện thoại: 04.37547735 | **Fax:** 04.37547911
Email: hanhchinh@nxbdhsp.edu.vn | **Website:** www.nxbdhsp.edu.vn

Chịu trách nhiệm xuất bản:
Giám đốc: TS. NGUYỄN BÁ CƯỜNG

Chịu trách nhiệm nội dung:
Tổng biên tập: GS.TS. ĐỖ VIỆT HÙNG

Hội đồng thẩm định:
GS.TS. VŨ DŨNG
GS.TS. TRẦN HỮU LUYẾN
PGS.TS. NGUYỄN ĐỨC SƠN

Biên tập nội dung:
ỨNG QUỐC CHỈNH

Kĩ thuật vi tính:
NGUYỄN NĂNG HƯNG

Trình bày bìa:
ĐỖ THANH KIÊN

GIÁO TRÌNH
CÁC LÍ THUYẾT PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

ISBN 978-604-54-2738-5

In 500 cuốn, khổ 17 x 24cm, tại Xí nghiệp In – Nhà máy Z176
Địa chỉ: 64 phố Võng Thị – P. Bưởi – Q. Tây Hồ – TP. Hà Nội
Số xác nhận đăng kí xuất bản: 245-2016/CXBIPH/64-10/ĐHSP
Quyết định xuất bản số: 945/QĐ-NXBĐHSP ngày 27/10/2016
In xong và nộp lưu chiểu Quý IV năm 2016.